جامعة مؤته
عمادة الدراسات العليا

أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان

إعداد الطالب
حسان إبراهيم عباس الرواد

إشراف
الدكتور يوسف أبو حميدان

رسالة
مقدمة إلى

عمادة الدراسات العليا

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي
قسم الإرشاد والتربية الخاصة

جامعة مؤته , 2005

الإهــداء

إلى كل دمعة سالت من عينها ... إلى كل آهاتها وآلامها إلى كل لحظة أمل عاشتها من أجلنا, ورسمت بسمة على وجهها .. إلى أمي... وإلى روح أبي يرحمه الله .. والى من صبرت و أوفت ولم تتوفر جهدا في مساعدتي وبث روح الهمة فـي نفسي إلى زوجتي, والى أبنائي الحارث وميمونة و أسامة, وإلى جميع اخوتي أهدي هذا العمل.

حسان الرواد

الشكر والتقدير

لك الشكر والحمد ربي على ما أنعمت علي من فضلك العظيم, سبحانك ما أعظمك. إلى كل من أعانني على إخراج هذه الدراسة, وصوبني ونصحني وهون علي ولو بكلمة. إلى الدكتور يوسف أبو حميدان الذي كرمني بقبوله الأشراف على رسالتي ووجهني ومنحني علمه ووقته وسعة صدره, ورقة قلبه, وساعدني في إخراج هذه الرسالة, فلك العتبى حتى ترضى. و إلى الأستاذ الدكتور حسين الشرعة رفع الله من شأنه وزاد في علمه, إلى الدكتور الفاضل ساري سواقد والدكتور الفاضل عبد الله الصمادي الذين لم يبخلا علي بوقتهم وعلمهم, إلى صاحب القلب الكبير الجواد الكريم إلى من وقف دائما لجانبي الدكتور محمد السفاسفة حفظه الله إلى صاحب الكلمة والموقف إلى من منحني فرصة إكمال دراستي الشيخ مطر أبو رخية, إلى الدكتورة الفاضلة منى أبو درويش والآنسة كفاح أبو درويش والسيد امجد كريشان على ما قدموه لي من دعم وتوجيه ومساعدة, إلى ابن العم السيد ذيب الرواد المربي الفاضل الذي ما ردني يوما سدد الله خطاك وأعطاك مبتغاك, إلى كل من إدارة مدرسة بنات معان الثانوية ومدرسة عمر بن الخطاب , على كل التسهيلات التي منحتموها لإنجاح دراستي, إلى الأكارم الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة: الدكتور محمد السفاسفة والدكتور عبد الله الصمادي والدكتور أسعد الزعبي لتكرمكم بمنحي وقتكم وجهدكم وقبولكم الذي شرفني بمناقشة رسالتي, وإسدائكم النصح وسد الثغرات في عملي. إلى كل من أعانني وغاب اسمه ولم يغب رسمه لكم جميعا شكر الشاكرين, ودين المدين وصدق فيكم قول الشاعر النبيل :

من يفعل الخير لا يعدم جوازيه   لا يذهب العرف بين الله والناس

حسان الرواد

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان وعلاقته ببعض المتغيرات

حسان إبراهيم الرواد
جامعة مؤته, 2005

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان وعلاقته بمتغير النوع الاجتماعي حيث شملت عينة الدراسة (60) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان للعام الدراسي 2005/2004 وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بمعدل (30) طالبا وطالبة في كل مجموعة خضعوا للاختبار القبلي والبعدي, وتم تطبيق البرنامج الإرشادي المستند إلى النظرية العقلية الانفعالية على المجموعة التجريبية , وعلى مدار (8)جلسات إرشادية. في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي وقد أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$ =0.05) بين المجموعتين تعزى للبرنامج الإرشادي ولصالح المجموعة التجريبية , في حين لم تظهر النتائج وجود اثر ذو دلالة إحصائية ($\propto$ =0.05) في المجموعة التجريبية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي .

Abstract

The Effect of Using a Counselling programme to Treat learned helplessness Among Ten Graders in Maan public schools

Hassan al rawwad
Mutah university, 2005

This study aimed at investigating the effect of using a counselling programme to treat learned helplessness among grade-ten students in Maan public schools and its relation with certain variables.

The sample of the study included sixty (60) male and female students studying in the public schools for the scholastic year 2004/2005 . The sample of the study was devided into two groups : a control and an experimental group that included thirty students in each and both had to set for a pre- and post-tests.

The control group didn't receive any treatment while a conselling programme based on the rationl emotive theory was applied for a period of eight sessions with the experimental group .

The two -way analysis of covariance measures revealed that there were significant differences related to using the programme in favour of the experimental group, but didn't reveal any significant differences related to gender in the same group .

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة :

إن الضعف وعدم القدرة (أي العجز) هو أمر متعلم ومكتسب نتيجـة لمـرور الفرد بتجارب وخبرات فاشلة، حيث يعزو فشله إلى أسباب داخلية غالبا مـا تكـون ثابتة ودائمة ويعممها على تجارب ومهمات أخرى في حياته، ويصل الفرد إلى هذه النتيجة (العجز المتعلم) نتيجة عوامل عدة سيتم استعراضها.

وعندما تقود الخبرات التي تحتوي على أحداث لا يمكن التحكم بهـا والتعامـل معها, إلى القناعة بأن أحداث المستقبل ستكون أيضا خارج السيطرة, فمن المحتمـل أن يحدث اضطرابا في الدافعية والانفعال والتعلم , وهذا ما يطلق عليه ظاهرة العجز المتعلم (Cemaicilar & Canbeyli & Sunar , 2003).

ويبدو أن كل شخص يعرف على الأقل شخصا واحدا يعاني من العجز المتعلم فهنالك الطفل الذي يفشل في المدرسة , والبالغ الذي يفتقد لتقـدير الـذات ويحـس بضعفه في البيئة التي يعيش فيها, وهنالك البالغ الذي لا يستطيع أن يحـصل علـى وظيفة مستسلما لبرامج التلفزيون, إن الشخص الذي يعاني من هذه الحالـة قـد لا يحاول التغيير, ويظن انه غير قادر على تحمل مسؤوليات حياته. وقد اصبح العجز المتعلم وبشكل متزايد قضية صحة نفسية بسبب التعلم الخاطئ فـي بيئـة الطفـل واعتقاده أن كل ما يقوله الأبوان والآخرون صحيح, وكما قيل: إن الطفل يرى العالم بعيون والديه؛ أي يعتقد أن الآخرين ينظرون إليه كما ينظر إليه والداه, مما يؤدي به إلى الإحساس بالخجل والذنب ولوم الذات الأمر الذي قد يؤدي بـه إلـى الاكتئـاب العميق (Earhart,1999).

ويؤكد هايمن ودويك(Haimn&Dweck) تأثير النقد الـسلبي المـستمر علـى الأطفال, وذلك بتوضيح كيف أن الأطفال الصغار أثناء دراستهم كانوا يتلقـون نقـد سلبي, على اعتبار أنهم كانوا أطفالا سيئين, وهذا النقد السلبي والمتكـرر للأطفـال

كقولنا لهم أنهم ضعفاء وفاشلون وغير قادرين على تحقيق النجاح, هذا النقـد يقـود الأطفال إلى العجز المتعلم حيث يتكون لديه إدراك خاطئ مع مرور الوقت, وكثـرة النقد المتكرر لهم بأنهم فاشلون حيث يقنعون أنفسهم بذلك, وبالتالي قد يشعرون أنهم يستحقون مثل هذا النقد ولكن يدعي النقاد أنه كلما كبر الطفل فإنه يشعر أن الانتقـاد السلبي مبني على افتقاده للقدرة وليس لكونه سيئ أو جيـد؛ بمعنـى أن هـذه هـي قدراتهم رغم أن قدراتهم قد تكون أكبر من ذلك, وتؤكـد دراسـة هـايمن ودويـك (Haimn&Dweck) على انه كلما كان هناك علاقة آمنة بين الأطفـال والآخـرين فانهم سيعبرون عن تقديرات أكثر إيجابية لذاتهم مقارنة مع غيرهم من الأطفال, كما أن العجز المتعلم يمكن أن يتطور في أي مرحلة من مراحل عمر الإنـسان ولـيس مرحلة الطفولة فقط , فالنقد السلبي المتكرر من المسؤول للموظف مثلا يقوده إلـى الإحباط والعجز , وكذلك النقد السلبي المتكرر للزوجة من زوجهـا, وكـذا الحـال بالنسبة للأبناء, كما أنه قد يؤثر على الجوانب السلوكية والمعرفية والانفعالية للفـرد في نفس الوقت (Mckean ,2002).

إن الإحساس بالعجز والتشاؤم يعتبر طريقة مؤلمة لحياة الطفل , حيث ينمو مع صورة مشوشة عن نفسه وعن العالم , وقضية الصحة النفسية هذه التي يتم تجاهلها غالبا يمكن أن تؤثر سلبا على نمو الطفل إلى حد يجعله معتمدا على الآخرين وبشكل مبالغ فيه, ومع العلاج فإن الأفراد الذين يعانون من العجز المتعلم يمكن أن يتحولوا إلى أشخاص متفائلين, ويتعلمون كيف يقدرون إنجازاتهم ويدركون انهـم أعـضاء مهمين في الثقافة والبيئة المحيطة بهم, وأنهم قادرون على المساعدة في جعل العـالم مكان أفضل (Earhart ,1999).

الفرق بين العجز المتعلم والعجز عن التعلم.

وحتى لا يتم الخلط بين العجز المتعلم والعجز عن التعلم لذا فقد تم التميز بـين المصطلحين.

العجز عن الـتعلم : إن أسباب هذا العجز هي عضوية وتتمثل في الخلل العصبي أو تلف في الدماغ والأطفال العاجزين عن التعلم هم الذين يظهرون اضـطرابات فـي

واحدة أو اكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئة والحساب, والتي تعود إلى أسباب تتعلق بإصابة الدماغ البسيطة الوظيفية كأن يعانى الطفل من نقص في القدرة على القراءة, وبالتالي سيؤثر سلبا على تعلمه وتدني تحصيله (الروسان, 1987).

أما العجز المتعلم (Learned Helplessness): فهو مشكلة تتعلق بالدافعية حيث قد يفشل الشخص في مهمة أو اكثر في الماضي مما قد يولد لديه اعتقاداً انه غير قادر على عمل أي شئ حتى يحسن أداؤه في تلك المهمات، وهذا الإحساس قد يصاحب الطفل في جميع مراحل حياته إذا لم يتم علاجه بالطريقة المناسبة, وسيولد لديه شعورا بعدم قدرته على التحكم في بيئته مما سيعيق تعلمه في مواقف أخرى من حياته, وبالتالي هذا الاعتقاد الخاطئ عن الذات, يؤدي إلى قناعة بأنه مهما حاول التغيير في مواقف الفشل التي تعرض لها في مراحل سابقة, فلن ينجح؛ لأنه عاجز عن أحداث أي تحسن وتغير فيها.

إن هذه التراكمات المعرفية الخاطئة , التي كونها الفرد عن نفسه ستؤدي إلى تكوين حالة أدراكية انفعالية , اصطلح على تسميتها بحالة العجز المتعلم **(Learned Helplessness)** (Shields,1997).

2.1 مشكلة الدراسة :

من خلال ملاحظة الباحث والمدرسين والمرشدين لسلوك الطلبة في المدارس التي يعملون بها وكذلك أولياء أمور الطلبة, بوجود أعراض العجز المتعلم, والتي تتمثل بتدني تحصيل الطلبة الأكاديمي, وضعف الدافعية لديهم, والأثر الذي يتركه على الحياة النفسية للطلبة و سلوكاتهم وتبعات كل ذلك على أداء المعلمين, ورد فعل أولياء أمورهم, على الرغم من وجود القدرة لدى هؤلاء الطلاب وأداؤهم الجيد في مراحل سابقة, فقد لاحظ الباحث وجود ظاهرة العجز المتعلم لديهم, والتي تظهر وبشكل واضح أكثر ما يكون لدى طلبة الصف العاشر الأساسي كما ظهر ذلك في دراسة أبو عليا (2000). إلا أن معرفة العجز المتعلم كأسباب ووقاية وعلاج لا

زالت غير معروفة وواضحة للكثيرين, بسبب حداثة الموضـوع وقلـة الدراسـات المحلية في هذا المجال ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة.

3.1 أسئلة الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي :

هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية عند مـستوى الدلالـة ($\propto =0.05$) للبرنـامج الإرشادي لمعالجة العجز المتعلم, والنوع الاجتماعي, والتفاعل بينهما,فـي مـستوى العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان.

4.1 أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها كونها من الدراسات الرائدة في هـذا المجـال, والتي تهدف إلى وضع برنامج إرشادي علاجي يحاول المساعدة في معالجـة هـذه المشكلة عند طلبة المدارس الذين يثبت لديهم العجز المتعلم, وللأثر الذي قد يتركـه هذا البرنامج على حياة الأفراد في المدرسة أو خارجها. كما تهدف هـذه الدراسـة ومن خلال البرنامج الإرشادي إلى تغيير الاعتقاد الخاطئ الذي كونه الفرد عن نفسه وأصبح أسيرا له مما أدى إلى الحد من قدراته ليكون سلبيا مع نفسه ومع الآخرين. وقد ثبت ومن خلال الدراسات المتعددة التي تضمنتها الدراسة, أن العجـز المـتعلم يؤثر بدرجة كبيرة على نفسية الفرد, بل يعد من مشكلات التكيـف لـدى الإنـسان حيث عده سليجمان(Seligman) نموذج لرد الفعل الاكتئابي, واعتقد بأن سبب العجز المتعلم هو نفسه سبب الاكتئاب, وان أعراض وعلاج والوقاية من كليهما متـشابهة (Bourne & Eksraand, 1982).

كما أن هناك دلائل تشير إلى علاقة العجـز المـتعلم بتـدني التحـصيل الأكاديمي لدى الطلبة نتيجة لتدني الدافعية لديهم؛ وبسبب الاعتقاد الخاطئ الذي ينتج عن التفكير السلبي نحو الذات من خلال الفشل المتكرر في مهمات معينة, ورد فعل الآخرين اتجاهه, وهو ما يجعله عاجزا عن القيام بمهام أخرى ظنا بعدم قدرته على القيام بها, ومن هنا فإن العجز المتعلم يعد مشكلة وتحتاج للعلاج, وحيث أن مشكلة

العجز المتعلم كأسباب وعلاج ووقاية تعد من موضوعات الصحة النفسية التي مـا زالت تفتقر إلى الكثير من الدراسات في مجتمعاتنا العربية, وتحتاج إلى تسليط مزيد من الضوء عليها, لذلك فقد ظهرت الحاجة إلى القيام بمثل هذه الدراسـة وتـصميم برامج علاجية يمكن اختبارها والتعرف على قدرتها في التخلص من هذه المـشكلة (Earhart,1999).

5.1 التعريفات الإجرائية :

1 – البرنامج الإرشادي : جميع الإجراءات والأساليب الإرشادية التي تمارس خلال الجلسات الإرشادية والمستمدة من النظرية العقلية الانفعالية.

2 – العجز المتعلم (Learned Helplessnes) : وهو الذي يمكن قياسه من خـلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس العجز المتعلم, ونعرفـه علـى أنـه مدركات لدى الطالب مفادها انه لا يستطيع الإقدام على محاولـة إنجـاز المهمـات التعليمية؛لتوقعه انه لا يستطيع إنجازها, وانه لا يستطيع التحكم فـي نتـائج الأداء؛ لاعتقاده أن لا علاقة بين ما يفعله في المهمات التعليمية , وما ينتج مـن مترتبـات على أفعاله, لدرجة أنه لن يتمكن من تجنب الفشل أو التخلص منه وبـذلك تتوقـف محاولاته تماما, الأمر الذي يؤدي إلى حالة من الشعور بالذنب, وتدني اعتبار الذات (أبو عليا, 2000).

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري :

نظرية العجز المتعلم (Learned Helplessness) :

تعتمد نظرية العجز المتعلم التي وضعها ستيفن ماير ومارتن سليجمان (Seligman & Maire) إلى حد كبير على بعض التجارب التي أجريت على الحيوانات , حيث يتم وضعها في مواقف مؤلمة لا يتوفر لها أي فرصة للهروب من الأذى والألم نتيجة لهذه المواقف, مما قد يؤدي إلى توقفها عن المحاولة, وفي وضع لا يكون هناك إمكانية لتبديله أو تغييره, وهذا ما يمكن أن يشابه ما يعتقده الناس في عدم قدرتهم على أداء المهمات, وهو الاعتقاد الذي سيمنع أي محاولة للتعلم في المستقبل (Atherton, 2003) .

وقد درس ماير سليجمان (Seligman & Maire) التبعات السلوكية الناتجة عن التعرض للحوادث الصعبة والمنفرة التي ليس للأفراد سيطرة عليها, فقد عرضوا مجموعة من الكلاب لصدمات كهربائية يمكنها التحكم بها, و باستطاعتها إيقاف الصدمة بالضغط على رافعة, وعرضت مجموعة أخرى من الكلاب إلى صدمة مشابهة ولكن دون إمكانية التحكم بها, ثم وضعت الكلاب من المجموعتين في أزواج (من المجموعة الأولى كلب ومن المجموعة الثانية كلب آخر) ثم تعرضت لصدمة كهربائية مرة أخرى لا تتوقف إلا عندما يقوم الكلب من المجموعة الأولى في الزوج بالضغط على الرافعة, وهكذا يستطيع الكلب من المجموعة الأولى النجاة, في حين لا يستطيع الكلب من المجموعة الثانية أن يتخلص من الألم, ثم وضعت مجموعتي الكلاب في وضع مختلف حيث يمكن النجاة من الصدمة بتخطي الحاجز, حيث إمكانية النجاة متاحة للجميع الآن, وقد لاحظ الباحثان أن الكلاب التي كانت لديها خبرة سابقة في الهروب من الصدمة هي التي هربت , وان الكلاب التي لم تكن تمتلك السيطرة سابقا بقيت غير قادرة, مع إنها وضعت في موقف جديد, وهكذا

فقد تعلمت الكلاب في المجموعة الأولى العجز والضعف, وهذا ما اصـطلح علـى تسميته الباحثان ماير و سليجمان بالعجز المتعلم (Ligda , 1997).

ولقد طور هذان الباحثان السابقان فرضية العجز المتعلم كتفسير للفشل فـي التعلم الذي أنتجه التعرض إلى صدمة لم يكن بالمقدور تجنبها, و جوهر الفرضـية هو : أن الكلاب التي تعرضت إلى صدمة من الصعب عليها تجنبهـا تعلمـت أن إيقاف هذه الصدمة والاستجابة نحو الهرب منها كانت مستقلة؛ بمعنى أنها لم تـربط محاولة الهروب بإيقاف الألم الناتج عن الصدمة فاستسلمت ولم تحاول الهرب نتيجة الخبرة السلبية التي مرت بها قبل ذلك, حيث حاولت الهرب ولم تستطع على عكـس الكلاب في المجموعة الأولى والتي ربطت خبرة الهروب من الصدمة فـي المـرة الأولى بالهروب في المرة الثانية, بحيث أن الخبرة الأولى منعت تأثير العجـز فـي المرة الثانية, فكانت أن حاولت الهروب فنجحت. وهم يرون أن مثل هذا التعلم يجـب أن يكون له تأثيرين : أحدهما على الدافعية , والآخر على التعلم. فأولا: ستقلل من دافعية العضوية نحو المحاولة عندما سيواجه لاحقا صدمة فـي موقـف مختلـف, وثانيا: سيتدخل في تعلم الربط بين استجابة الهرب , وإيقاف الصدمة التي تعبر عن استجابة الكلاب الصحيحة (Bourne & Eksraand, 1982).

وقد اختلفت مجموعتي الكلاب في سلوك ما بعد التجربـة بـشكل واضـح فالكلاب في المجموعة الأولى أظهرت أعراض مثل الاكتئـاب، وتراجـع النـشاط وفقدان الشهية في حين لم تظهر كلاب المجموعة الثانية هذه الأعراض. وقد استنتج سليجمان أن الاختلافات بين مجموعتي الكلاب يأتي مما تعلمته فالحيوانـات فـي المجموعة الأولى تعلمت في البداية العجز عن التحكم في الصدمات وهكذا استمرت في التصرف بعجز في المرحلة الثانية من التجربة حتى عندما كان بالإمكان التحكم في الصدمات, واستنتج ماير و سليجمان(Seligman & Maire) أن هـذا العجـز المتعلم قد يكون سببا رئيسيا لإصابة الإنسان بالاكتئاب، فعندما يكون الأفراد غيـر قادرين على التأثير في موقف مهم بالنسبة لهم، فهم لن يتوقفوا فقط عـن محاولـة تغيير ذلك الموقف, ولكنهم أيضا قد يصابون بالاكتئاب، ولا يقدمون على المبـادرة في مواقف جديدة حيث النجـاح يكـون ممكنـا (Wortman&Loftus,1992).

وكما تمت الإشارة إليه سابقا فان الحيوانات التي تعرضت إلى أحداث مؤلمة حيـث تنعدم السيطرة , قد طورت أعراضا لاضطرابات جسدية حادة , ولاحقا فـشل فـي تعلم التخاص من الأحداث المؤلمة.

إن العجز المتعلم لا يتعلق فقط بالحيوانات، فالبشر أيضا قد يفشلون في تعلم كيف يمكنهم الهروب من الأحداث المؤلمة لاحقا, بل إن هذا العجز قد يصيب الفرد عندما يواجه بحل مشكلات مشابهة لمشكلات قد تعرض لها سابقا ولـم يكـن مـن الممكن حلها, ولنقس على ذلك أي مشكلة أخرى كان من الصعب الـسيطرة عليهـا بحيث لا يمكن الوصول إلى حل بغض النظر عن مستوى محاولة الفرد بمعنـى أن الخبرة السلبية السابقة سيكون لها تأثير على دافعية الفرد ومحاولتـه فـي مواجهـة مشكلات لاحقة, حتى وان كانت أقل صعوبة, والأشخاص الذين يتعرضون لحوادث يصعب السيطرة عليها يظهرون علامات ضغط نفسي أكثر مقارنة مع الأشـخاص الذين يتعرضون لحوادث يمكن السيطرة عليها. ولقد وجد أن الأصوات العالية التي لا يستطيع الفرد التحكم فيها اكثر تسببا في الضغط النفسي مقارنة مع نفس الكميـة من الضجيج ولكن يمكن للفرد التحكم بها. فالضغط يزيد عند الفرد إذا علـم أنـه لا يستطيع التحكم والسيطرة على الموقف, بعكس من يرى أنه قـادر علـى الـتحكم والسيطرة على الموقف المسبب للضغط (Bourne & Eksraand, 1982).

وسرعان ما امتدت تجارب نظرية العجز المتعلم بعد ذلك إلى السلوك البشري حيث اعتقد سليجمان ومايز (Seligman & Maire) أن ما ينطبـق علـى الحيـوان ينطبق على الإنسان وذلك من خلال تجارب أجريت على مجموعة مـن الإفـراد حيث تم تعريضهم لمهام غير قابلة للحل والسيطرة عليها , ولقد حاكت التجارب التي أجريت على الإنسان إلى حد ما تلك التي أجريت على الحيوانات , فبينمـا كانـت الحيوانات تتعرض لتجارب منفرة كالصدمات الكهربائية أو لمشكلات صعبة, كـان الأشخاص يجلسون لامتحانات على مهمات تتطلب وجود مثيرات منفرة أو بغيـضة أو أكثر تتعلق بالعجز المتعلم (Cemaicilar et al, 2003).

وبحسب النموذج الأصلي لنظرية العجز المتعلم , فأن العجز المـتعلم يظهـر عندما يمر الفرد بخبرة عدم القدرة على السيطرة أولا ويتعلم منها أن نـواتج تلـك

الخبرة تعيق السيطرة لديه ثم يعمم هذا الاعتقاد إلى مواقف جديدة تولد له مزيدا من الصعوبات . وفي البحوث الأولى على العجز المتعلم لدى الإنسان , بين المشاركون هذا المظهر في أنواع مختلفة من الخبرات , تعلم تجنب الصوت المرتفع , ومهمات حل المشكلات المتنوعة , واختبارات الذكاء , ولقد استخدم نموذج العجـز المـتعلم لإعطاء معنى لمجموعة متنوعة من سلوكات التكيـف الفاشـلة , مثـل الاكتئـاب, والفـشل الأكـاديمي , والأداء المهنـي الـضعيف والمـرض وغيرهـا (Cemaicilar et al, 2003).

أن تجارب الفشل المتكرر التي يمر بها الفرد تعمل على تعزيز إحـساسه بالعار, وتجعله ينظر لنفسه نظرة دونية, إضافة إلى تجارب الفشل التـي ينـسبها لنفسه, حيث تؤدي إلى نتائج مأساوية ومدمرة في نفسية الفرد. إن هذه النتائج تجعل الفرد يصبح سريع الغضب وقد يلجأ إلى العنف, أو الانطوائية, وقد يلتزم بعـضهم الصمت الرهيب, وغيرها من السلوكات غير السوية, والتي قد تدفعـه فـي بعـض الأحيان إلى هجر المدرسة (أسعد , 1986).

أسباب العجز المتعلم :

يتفق الأدب المتعلق بهذا الموضوع بما في ذلك الذي قدمه سليجمان مـن أن العجز المتعلم يبدأ كمشكلة اتصال بين الطفل وأسرته, فعليه أن يتقبـل مـا يقولـه الآخرون فيما يتعلق بقيمة نفسه, فمع افتقاد الـدعم, وكثـرة الرسـائل المتناقـضة وتراجع الإنجازات , والتركيز على ما لم يفعله الطفل , يصبح هـذا الطفـل فـورا ضحية للعجز المتعلم, وتصبح طريقة تفكيره قاصرة ؛ لأنه يـردد دائمـا القـول : (ما داموا يقولون إنني لا أستطيع عمل شئ بشكل صحيح فلماذا أحاول ؟).

وكما ورد في ديكر(Decker,1999) فقد حدد الأعراض التالية التي لها علاقة بالعجز المتعلم:

1- الافتقاد إلى التواصل البصري المباشر مع الآخرين (التواصل بالنظر إلـى الآخرين) والنظر إلى الأسفل بكثرة.
2- عدم الإحساس بمتعة العمل وعدم التعاون مع الزملاء.

3- التظاهر بالانشغال عند مرور رؤساء العمل.

4- كبت الأولويات.

5- عدم الرغبة في اتخاذ قرارات , أو خطوات , أو أي التزام آخر.

ويضيف ديان هسي(Dien his) عدة كلمات وعبارات لا يجب أن يـسمعها الطفل , أو أي شخص آخر في سياق هذا الموضوع ومن بينها : غبـي , كـسول , مخبول اخرس , أو دعني أنا أقوم بذلك , اسرع وعديم القيمة.و إشارات السخرية الأخرى مثل : " انظروا إلى هذه العلامات " " لماذا تذهب إلى المدرسة ؟ " , أو الرسائل المشوشة مثل : " حصلت على هذه العلامات فقط ؟ " , أو " من أين أتـت هذه العلامة ؟ ". حيث أن مثل تلك العبارات المتكررة تساعد في تعزيز فكرة الطفل عن نفسه على انه عاجز (Earhart ,1999).

و يعتمد بعض الأفراد على العجز المتعلم كوسيلة للتعامل مع الأحداث السيئة التي تقع في حياته, بمعنى أنه يبرر فشله وعدم محاولتـه تجـاوز هـذه الأحـداث والمواقف بعجزه وضعفه.

ويشير كيث جوزيف إلى أن العجز المتعلم مبني على ثلاثة أشياء :

1- اللوم الذاتي (حدث بسببي أنا).

2- تعميم الاضطراب (سيؤثر ذلك على كل ما افعله).

3- التعميم الثابت (سيصاحبني ذلك إلى الأبد) (Mckean ,2002).

إن الاضطرابات المؤدية للعجز المتعلم لدى الأفراد قد تظهر في مجـالات متنوعة منها السلوكية, ومنها المتعلقة بالدافعية, والمعرفية والانفعالية. وبشكل عـام فان الجوانب السلوكية وتلك المتعلقـة بالدافعيـة تتـضمن : الـسلبية والاستـسلام والمماطلة. أما المؤثرات المعرفية فتتضمن : قدرة متناقصة على حـل المـشكلات والتقدير المتدني للذات. ويتضمن الجانب الانفعالي عادة عـسر الكـلام والإحبـاط والمزاج المكتئب الذي يتبع النواتج السلبية (Cemaicilar et al, 2003).

والعجز المتعلم يخلق ثلاث إعاقات رئيسية لدى الطفل , هـي : المعرفيـة والانفعالية و الدافعية , وكلها تدمر رغبة الطفل في التعلم. ومعنى الإعاقة الدافعية : توقف التعلم من خلال منع المبادرة لخلق استجابات تطوعية. والإعاقة المعرفية :هي

استجابة شرطية متعلمة , فهي من ناحية أخرى تعتبر فشل فـي طريقـة التفكيـر والإدراك المنطقي لدى الطفل , وتصبح إعاقة انفعالية : إذا قـادت إلـى الاكتئـاب وتدني تقدير الذات , والطفل المكتئب قد يعبر عن هذا الوضع من خلال سـلوكات مثل : الغضب , والعدوان , والهروب , والسرقة (Robert & Gordon, 1996).

العجز المتعلم والاكتئاب :

للعجز المتعلم ارتباط خاص باستكشاف أشكال مختلفة من الاكتئاب , ولكنـه يوفر أيضا تفسيرا للنفور والاستياء على مستوى الطلبة الذين استسلموا , حيـث لا يستطيعون إنجاز شئ على مستوى العمل الرسمي المدرسي , ويفتقدون للإحـساس بان هناك ارتباط بين جهدهم في المدرسة , وبين أي إنجاز ذو معنى. ولـذلك مـن وجهة نظر تربوية, فان المهمة الرئيسية للطلبة , هي إعادة تأسيس هـذا الارتبـاط ومن هنا حول (سليجمان) انتباهه لاسـتراتيجيات التغلـب علـى العجـز المـتعلم (Atherton ,2003).

ولقد توسع البحث المتعلق بالعجز المتعلم ليشمل مجموعة منوعة من مـشاكل التكيف النفسي لدى الإنسان , ويتجلى ذلك فيما قدمه سـليجمان الـذي افتـرض أن العجز المتعلم : هو نموذج لرد الفعل الاكتئابي , ويبدو أن بعض أنـواع الاكتئـاب يستمد من الحوادث البيئية .

ويرى سليجمان أن العجز المتعلم نموذج على النوع الأول , فهـو يعتقـد أن سبب العجز المتعلم هو نفسه سبب الاكتئاب , وان الأعراض والعلاج والوقاية فـي كل منهما متشابهة , ويضيف أيضا أن الاكتئاب لا تسببه مباشرة كل الأحداث السيئة ولكن يسببه وقوع الأحداث الحياتية التي ليس للفرد سيطرة عليها , والعلاج النـاجح يجب أن يحدث إذا تم إجبار الفرد على التعرض لحقيقة أن الحوادث الحياتية يمكـن السيطرة عليها (Bourne & Eksraand, 1982).

والاكتئاب إلى حد ما يكون نتيجة الشعور بالعجز في مواجهة الضغط, وعلى كل حال إن نظرية الاكتئاب تعتبر نتاج العجز المتعلم اعتمادا على الاعتقاد بوجـود الضبط الخارجي مقابل الضبط الداخلي , حيث ينظر إلى الاكتئاب على أنه نتيجـة

لعـ ـزو الفـ ـرد الـ ـداخلي والثابـ ـت , والعـ ـام لنـ ـواتج الأحـ ـداث (John & David ,2001).

إن هذه الرؤية للاكتئاب تنطوي على قدر كبير من الأهمية؛ لأن الاكتئاب على ما يبدو , تسببه الأحداث التي تخرج عن نطاق السيطرة , فأحداث معينة مثل مـ ـوت شريك , أو الانفصال , أو فقدان الوظيفة , أو التقدم في السن , كلها أسـ ـباب تـ ـسبق الاكتئاب الحاد. بل أن سليجمان قدم دليلا تجريبيا على افتراضه , ودلت تجاربه على أن الأفراد المكتئبين وغير المكتئبين يتصرفون بنفس الطريقة في ظروف متنوعة إذا تم إعطاؤهم مشكلات لا يمكن حلها , وبين إن المكتئبين يصورون الأحداث التـ ـي يتعرضون لها على أنها خارج السيطرة , في حين يصورها غير المكتئبين على أنها ضمن نطاق السيطرة.

إن تفسير الاكتئاب بناء على فكرة العجز المتعلم قد شكله مؤخرا سـ ـليجمان وزملاؤه ليأخذوا بالاعتبار تعقد الخبرة الإنسانية , لقد كانت الصعوبة الرئيسية فـ ـي نموذج العجز المتعلم الأصلي هو انه لم يميز بين الأنواع المختلفة للخبـ ـرات التـ ـي يمكن أن تحتوي على ظروف لا يمكن التحكم بها. إننا نواجه الكثير مـ ـن الأحـ ـداث التي يصعب السيطرة عليها , ولكن لا يجب بالضرورة أن نصاب بالاكتئاب , فمثلا لا يسيطر الفرد على ما إذا كانت ستمطر اليوم أم لا , ولكن حدوث المطـ ـر قـ ـد لا يؤدي إلى حدوث الاكتئاب (Bourne & Eksraand, 1982).

إن الفكرة الأساسية في نموذج العجز المتعلم الأولي التـ ـي تـ ـرى أن حالـ ـة العجز قد تأتي في الواقع نتيجة لعدم خضوع الحادثة السلبية لتحكم وسيطرة الفـ ـرد, في حين إن النموذج المعاد تكوينه يرى أنها تأتي نتيجة لإدراك الفـ ـرد بـ ـأن تلـ ـك الحادثة وما تمخضت عنه من نتائج لا تخضع لتحكمه؛ أي نتيجة لاعتقاد الفرد بأنـ ـه لا يمتلك قدرات تسعفه على التحكم بها ورد نتائجها, وعندما يكتشف الفـ ـرد انـ ـه لا يمتلك السيطرة على بعض الحوادث , فانه يتساءل لماذا تكـ ـون الحالـ ـة كـ ـذلك إن الجواب في العزو (إلى ماذا يعزى فقدان السيطرة هذا ؟) الذي يحاول الـ ـشخص أن يكونه هو العامل الحاسم في تحديد شدة تأثير التجربة ذات عدم السيطرة. هنالك عدة جوانب حاسمة تتعلق بطريقة العزو لدى الفرد : أولها هو إذا ما كان الفرد يعتقد انه

غير قادر على فرض السيطرة على الحدث (العزو الشخصي) أم أن الآخرين أيضا لا يمتلكون السيطرة (العزو العام - العالمي) ثانيها، إذا كان الفرد يشعر انه سـيفقد دائما السيطرة على الحدث (العزو الثابت), أم أن هذه الحالة ستكون مؤقتة (العـزو غير الثابت), فمثلا عندما يتم رفض الشخص من قبل من يحب فانه قد يقرر انه تم رفضه لاسباب تتعلق بجاذبيته هو , وهو عامل ليس من المـرجح أن يتغيـر مـع الزمن. وبالمقابل، فانه قد يعزو الرفض بسبب مزاجه السيء مؤخرا وهو شئ يمكن أن يتغير , ومن المتوقع أن يترك العزو الثابت تأثيرات اكثر حدة على الفرد. والبعد الأخير يتعلق فيما إذا ما كان الافتقاد للسيطرة يعزى إلى عامل واسع وعام جدا , أم إلى عامل محدد وضيق اكثر. فالفرد الذي تم رفضه قد يقرر انه غير جذاب لجميع أفراد النوع الاجتماعي الآخر (عام) أو هو قد يقرر أنه غير جذاب فقـط بالنـسبة للشخص الذي تركه (محدد). وهكذا فان الاكتئاب سيحدث على الأغلب وسـيكون اكثر حدة عندما يعيش الفرد حالة من فقدان السيطرة على حدث مهم ويكـون بعـده عزوا شخصيا وثابتا وعاما لفقدان السيطرة علـى ذلـك (Bourne & Eksraand, 1982).

وتثير نظرية سليجمان الأولية الكثير من الجدل , فالنقاد يـرون أن العجـز المتعلم لوحده لا يستطيع أن يفسر الأنواع المختلفة في الاكتئاب. فلماذا يلوم بعـض الاكتئابين أنفسهم باستمرار بينما لا يفعل آخرون ذلك إلا قليلا ؟ ولماذا تكون بعض نوبات الاكتئاب حادة وطويلة بينما تكون الأخرى اقصر واقل حدة ؟ ونتيجـة لهـذه الانتقادات وغيرها عدل سليجمان وزملاؤه النظرية الأولية ابرامـسون وآخـرون (Abramson et al, 1978) وهم يؤكدون على أن النتائج التي لا يمكن التحكم بهـا لا تقرر لوحدها طبيعة وشدة الاكتئاب لدى الأفراد , فالطريقة التـي يفـسر فيهـا الشخص هذه النتائج قد تلعب دورا أساسيا, ولنأخذ بالاعتبـار ثلاثـة أنـواع مـن الأشخاص : النوع الأول يعزي المخرجات غير المرغوب فيها إلى أسباب خارجية مؤقتة وهؤلاء قد يشعرون بالوهن لبعض الوقت , ولكنهم لـن يوبخـوا أنفـسهم , وفرصتهم في العودة جيدة. أم النوع الثاني : فيعزي النتائج غير المرغوب فيها إلى سوء تلاؤم شخصي , وهؤلاء سيعانون من الاكتئاب الذي يصاحبه الإحساس بالذنب

, ولوم الذات. والنوع الثالث لا يعزي فقط المخرجـات الـسلبية إلـى المعيقـات الشخصية , ولكنهم يرون هذه المعيقات سمات ثابتة بهم , وهذا النوع هو الذي يعتبر اكثر أنواع الاكتئاب شدة ؛ لأنهم يرون أنفسهم غير متلائمين (غير قـادرين علـى التلاؤم) باستمرار , وانهم دائما عرضة للفشل والرفض. ولجمع مزيد من الدعم لهذه النظرية المعدلة , طور سليجمان وزملاؤه استبانة تقييم, دار موضوعها حول كيـف يفسر الناس الأحداث السلبية في حياتهم, وباستخدام الاستبانة الـسابقة, وجـدوا أن العديد من المكتئبين يعزون الأحداث السلبية إلى سمات ثابتة في أنفسهم , بينمـا لا يفعل غير المكتئبين ذلك هذا النوع من التفسير يسبق الاكتئاب عادة , فهو ليس دائما نتيجة لحالة انفعالية مضطربة وواهنة (Wortman & Loftus,1992).

وهنالك عدة عوامل لها ارتباط بالاكتئاب :

1- الخسارة الذاتية.
2- الغضب الموجه داخليا.
3- تناقض غير عادي بين الذات الواقعية والذات المثالية.
4- الافتقاد إلى التعزيز الإيجابي.
5- العجز المتعلم (Bourne & Eksraand, 1982).

علاقة العجز المتعلم بالتحصيل الأكاديمي :

يعتبر تدني التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة مشكلة مزمنة , يعاني من تبعاتهـا الطلبة أنفسهم , إضافة إلى المعلمين والآباء ؛ ذلك لتعدد أسباب هذا التدني , إذا مـا استثنينا عامل الذكاء , والذي له دور في تأخر وتدني التحصيل عند الطلبة. ومن هذا المنطلق, فأسباب تدني التحصيل متعددة , فقد تكون الأسباب طارئة , كالحالة النفسية للطالب , وقد تكون بسبب علاقة المعلم بالطالب , أو المادة الدراسية نفـسها وقـد يكون السبب من داخل الأسرة نفسها , وقد لا يكون هذا التدني شـاملا بمعنـى أن يكـــون تـــدني التحـــصيل فـــي مـــواد دون الأخـــرى (مغاريوس, 1974) .

وإذا تم التأكد بأن تدني التحصيل طارئا , بات علينا البحث عن هذه الأسباب في محاولة العلاج , والتخاص من مسببات هذا التدني , التي قد يكون لهـا صـلة بالمعلم , أو المنهج , أو نظرة الطالب إلى نفسه ؛ بسبب خبرات فشل سابقة مر بها تؤدي إلى الفشل الدراسي (المعروف, 1988).

ومن هنا فقد يكون أحد الأسباب لدى الطالب هو في تشكيل مفهومه عن ذاته وإذا ما اعتقد خطأ أنه ضعيف التفكير ؛ فسيؤدي ذلك به إلى إغلاق مجالات كثيرة كان يمكن أن تفتح أمامه , مما قد يؤثر على تحصيله , على عكس لو كان اعتقاده عن نفسه بأن له القدرة على إنجاز كثير من المهمات , فإن ذلك سيؤدي به إلى أن يحقق إنجازات لم تكن لتحدث لو استمر في اعتقاده الخاطئ عن نفسه. ومما لاشك فيه أن فكرة الفرد الخاطئة عن إمكاناته العقلية , تحول بينه وبين تحقيق ذاته , حيث يتم تعطيل ما لديه من إمكانات , ومنعها من التفتح وبالتالي يصنع لنفسه الفشل, قبل أن يحاول؛ فيصبح عرضة للإحباط الذي قد يجره إلى الأزمات النفسية (أسعد , 1986).

وعن السبب الذي يجعل الطلاب يفشلون في المدرسة , أو يهربـون منهـا ومن خلال البحث في اصل هذه المشكلة و أسبابها , ومن اجل إيجـاد الحلـول , تبين أن هنالك تجاهل دائم للأسباب النفسية التـي تجعـل الطـلاب يفـشلون , أو يرفضون التعلم بالرغم من الجهود الحثيثة التي تبذل من قبل المـربين لتحفيـزهم. برونو بتليهايم (Bruno & Bettleheim,1982) يحث المربين على البحث عـن الأسباب النفسية التي تجعل الطلاب يفشلون ويقول : (على الرغم مـن أن هنالـك اهتمام كبير بالأطفال الذين يفشلون في أن يصبحوا متعلمين , وان هنالك الكثير من البحوث التي تهتم بالأسباب المتعلقة بعدم قدرتهم على القراءة , وكيفية التغلب على ذلك الوضع , إلا أن الاهتمام كان دائما قليلا بالأسباب النفسية التي تجعل الطـلاب يقاومون , ويرفضون أن يصبحوا متعلمين بالرغم من الفوائد التي يجلبها الـتعلم) ويضيف (إن الجزء الضائع في موضوع تعليم الطفل ككل هو افتقادنا لفهم لمـاذا لا يريدون أن يتعلموا ؟) وهؤلاء الطلبة يستسلمون بسرعة ولا ينهون العمـل عنـدما تواجههم مهمة يرونها صعبة ويشعرون بالتوتر والقلق وباختصار يمكـن وصـفهم

على انهم عاجزون عن تقديم ما هو افضل وكمربين وآباء فأننا ننظر إلـيهم علـى انهم سلبين ويخشون المحاولة. هذا النوع من الطلبة يطور استراتيجيات هزيمة ذاتية تؤدي في النهاية إلى الاخفاقات التي كانوا يحاولون تجنبها. وهم يسعون دائما إلـى أهداف يصعب تحقيقها , وينجزون تلك المهمات التي لا تحتاج إلا إلى جهـد قليـل وهم مكتئبون. واحد أشكال الاكتئاب عند الأطفال هو الغضب , وهم يشعرون بأنهم أغبياء للغاية , ولذلك لماذا يحاولون إذا كانت المحاولة نفسها مؤذية ؛ فالمحاولة في نظرهم تذكرهم بعجزهم وفشلهم وهؤلاء يتـسمون بمـا يـسمى العجـز المـتعلم (Robert & Gordon, 1996).

ومن هنا يرى دويك (Dweck,1975) أن حالات كثيـرة مـن الفـشل المزمن في المدرسة تعزى إلى العجز المتعلم , فالطفل قـد يـتعلم بطريقـة غيـر مقصودة أن النجاح في المدرسة لا يمكن تحقيقه بغض النظر عن جدية محـاولاتهم وبالتالي يتوقف الطفل عن المحاولة. وقد وجد أن التعـرض القـصري للخـلاص والنجاة له تأثير إيجابي واضح على الأطفال الذين اعتادوا الفشل , وتضمنت طريقة العلاج أن يخبرهم بأنهم لم يكونوا يحاولون بما فيه الكفاية لحل المسائل الرياضـية بدل مـن إخبـارهم انهـم أغبيـاء , أو أن تلـك المـسائل غيـر قابلـة للحـل (Bourne & Eksraand, 1982).

ويبدو أن لمفهوم الذات لدى الطالب ارتباط بنمط العزو لديه , فالطالب الذي يمتلك مركز تحكم داخلي في النجاح (أنا نجحت لأنني قادر على ذلـك , أو لأننـي بذلت ما يلزم من جهد) ومركز تحكم خارجي للفشل (لقد خسرت لأني حظي كـان سيئا) يدخلون المهمات التعليمية بمفهوم إيجابي عن الذات. والعجز المتعلم باعتباره اكثر أشكال مفهوم الذات تطرفا لدى المتعلم هو أيـضا مـرتبط بأنمـاط العـزو ؛ فالطلاب ذوو العجز المتعلم لا يؤمنون أن الجهد مرتبط بالإنجاز , فهم يعتقـدون أن أي شئ يفعلونه لا يقود إلى النجاح , و هولاء طبعا يمتلكون مركز ضـبط داخلـي لتفسير الفشل (أنا غبي) مما ينتج إحساسا مفعم بالخجـل والـشك بقـدرات الـذات خصوصا أمام الفشل المتراكم , فإيمانهم بأنهم لا يمتلكون القدرة على النجاح, يعني غالبا انهم حتى لا يحاولون(Gage & Berliner ,1992).

وقد أظهرت دراسة يائير وزمـلاؤه (yair et al, 2003) بـصورة مـا أن الأفراد الذين يعزون الفشل لاسباب داخلية ثابتة وعامة ؛ يكون أداؤهم أسـوأ فـي المهام الجديدة , مقارنة مع هؤلاء الذين يكونون ربطا خارجيا غير متكرر وغيـر ثابت ومحدد , ولقد اظهر التقدم في النظريات والبحث دليلا يقترح أن إدراك الفـرد في التحكم والسيطرة لا يتأثر بالمشكلات التي يصعب حلها , ولقد وجدت الدراسات أيضا أن اضطرابات الأداء يمكن أن تتبع هذا النوع من المشكلات دون تدخل هـذا التوقع. هذه النتائج تطلبت تكوين النظريات البديلة , التـي تتعلـق بـشكل افـضل بتأثيرات المشكلات صعبة الحلول , ومنها النظريات التي تركز على دور الأفكـار غير المرتبطة بالمهمة. وحسب هذه النظرية فان التعرض للمشكلات التي يـصعب حلها قد يقود الفرد إلى الانخراط في النشاطات المعرفية التي تركز علـى حالتـه العاطفية السلبية الحالية. وهذا التركيز يفترض أن الفرد يحول انتباهه عن النشاطات الأساسية في المهمة , وبالتالي إعاقة الأداء المطلوب بمعنى :(يفكر بطريقة خاطئة تجعله يبتعد عن النشاط الأصلي الذي سيقوم به).

إن العجز المتعلم عبارة عن ظاهرة تحتوي ثلاث مكونات : الاحتماليـة (المصادفة) والمعرفة , والسلوك. أما الاحتمالية فتعني عدم إمكانية السيطرة علـى الموقف والمعرفة تشير إلى العزو والارتباط اللذين يصنعهما الأفـراد بخـصوص المواقف والبيئة المحيطة بهم والذين هم جزء منها (طريقة التفكير). والسلوك يسمح للأفراد بان يقرروا إذا ما كانوا سيستسلمون , أم انهم سيتخطون العقبة التي وضعت أمامهم. وعندما يمر الأفراد بخبرة عجز متعلم , فانهم يميلون إلى الاستسلام بسهولة , أو التوجه نحو المهام الأسهل , والعجز المتعلم يظهر بشكل أوضح في المواقـف التي لا يمكن السيطرة فيها على الفشل حيـث وجـد البـاحثون قرينجـون وريـن (Grrnigon & Reine, 2000) في دراسة اجرياها على الفشل في ظـروف يمكـن التحكم بها وأخرى لا يمكن التحكم بها. إن الفشل سيحدث على الأغلب في المواقف التي تكون خارج السيطرة (Firmin &Hwang &Copella &Clark, 2004).

وفي دراسة أخرى قام بها كـل مـن شـتاينزمير وبلـستر وشـورمان (Stiennsmieier& Pelster & Schurman, 1989) تبحث الفشل من ناحية إلقاء اللوم

على العوامل الداخلية للفرد أو الخارجية , وكيف أن الأداء يتأثر بالاستجابة , حيث اخضعوا عينة الدراسة إلى اختبارين , ثم قاموا بوضع أدائهم (علامـاتهم) حـسب الترتيب. فوجد الباحثون أن الأفراد الذين عزوا الفشل إلى أسباب وعوامل داخليـة, مثل أن المهمة كانت صعبة جدا بالنسبة لهم شخصيا , كـانوا اكثـر نزعـا إلـى الاستسلام من هؤلاء الذين ربطوا الفشل بأسباب وعوامل خارجية مثل الاعتقاد بأن الامتحـ ـــان نفـ ـ ـــسه احتـ ـ ـــوى علـ ـ ـــى أسـ ـ ـــئلة مـ ـ ـــستحيلة (Firmin et al, 2004).

وهذا ما ظهر في دراسات العجز المتعلم عند الإنسان في أن التعـرض لمـشكلات متكررة صعبة الحل يمكن أن يقلل من أداء الأفراد في المهمات الاختيارية اللاحقة وربطا مع نظرية العجز المتعلم لسليجمان (Seligman)؛ فان هـذه الاضـطرابات تنتج من تناقص التوقعات عند الفرد , حول قدرته على التحكم إذا تكـرر الفـشل ؛لذلك فإن الأفراد قد يطورون توقعات بان النتائج لا يمكن التحكم بها , وقد يـؤدي هذا التوقع إلى الفشل في مهمات لاحقة ؛ لذلك فانهم لن يبذلوا جهدا كبيرا في هـذه المهمة الجديدة وستظهر مشاكل الأداء في عملهم (Yair et al, 2003).

وللربط بين التحصيل الأكاديمي , والعجز المتعلم , والتكيف النفسي (تقدير الذات والاكتئاب) ارتباطا بالنوع الاجتماعي والعمر , أجريت دراسة أولية لهارلـد وفالاس (Harald & Valås, 2001) لاختبار اتجاه العلاقة بين العجز المـتعلم كما قيمه المعلمون , والتوقعات الذاتية عن التحصيل الأكـاديمي تـضمنت (1580) طالبا وطالبة مع بيانات جمعت من الصفوف (الثالث والرابع والـسادس والـسابع والثامن والتاسع) حيث كانت العلاقة بين هذه المتغيرات تبادلية مع أقوى تأثير بين العجز والتوقعات , ولقد اختبرت الفرضيات المتعلقة بالعلاقـات بـين التحـصيل والعجز , والعجز والتكيف النفسي من خلال عينة عرضية احتوت علـى (1575) طالبا وطالبة في الصفوف (الرابع والسابع والتاسـع) حيـث بـين التحليـل أن التحصيل الأكاديمي, كان مرتبطا بشكل مباشر وغير مباشر بنمط العزو والتوقعات , والعجز والتكيف النفسي. أضف إلى ذلك انه اظهر علاقة واضحة بـين العجـز والتحصيل الأكاديمي من جهة , والتكيف النفسي من جهة أخرى.

و أظهرت النتائج وبشكل واضح أن سلوك العجز كان اكثر حضورا عند الذكور كما قيم ذلك المعلمون بصورة اكثر من الإناث , بينما من ناحية أخرى كانت الإناث اقل قدرة على التكيف النفسي (Harald & Valås, 2001).

إن العجز المتعلم مشكلة عسيرة وتحتاج إلى العلاج, والأسباب تتعلق بكيف يتعامل الآباء والمعلمون مع فشل أو نجاح أبنائهم , إذا ما شعر الأفراد بأنهم لا يستطيعون السيطرة في ظروف معينة , وهذا ما قامت عليه فكرة سليجمان (Seligman) مع الكلاب والصدمة الكهربائية. إن من نتائج العجز المتعلم هي الافتقاد للثقة بالذات وضعف التعامل مع المشكلات , وتشتيت الانتباه والإحساس باليأس , مما سيؤخر تحصيل الطلاب أكاديميا , أو سيعيق مهاراتهم الاجتماعية , إضافة إلى قضية أخرى يتوجب طرحها , وهي أن الطلاب الذين يعانون من هذا النوع من العجز , تثير دافعيتهم العوامل الخارجية (extrinsic) وليس العوامل الداخلية , وذلك بسبب فشلهم وهؤلاء الطلاب سيصيبهم اليأس من أن يحصلوا على الاحترام من خلال الإنجاز الأكاديمي , ويتحولون إلى طرق أخرى (Shields , 1997).

و مما سبق ذكره, يبدو أن للعجز المتعلم دورا في التحصيل الأكاديمي عند الطلبة وانه قد يعد سببا من أسباب تدني التحصيل الأكاديمي , إضافة إلى تأثيره على أداء المهمات المختلفة , لما له من آثار نفسية على الأفراد , خاصة فيما يتعلق بنظرة الفرد إلى نفسه , وفيما يتعلق بخبرات الفشل المتكررة , أو علاقة العجز المتعلم بالاكتئاب والتي بينت الدراسات أن لهما أعراضا متشابه.

كما يؤدي العجز المتعلم إلى تدني دافعية الفرد , ويؤثر على أداء المهمات المختلفة. لذا فقد جاءت هذه الدراسة في محاولة علاج العجز المتعلم عند الطلبة ومحاولة التخلص من آثاره سواء على التحصيل الأكاديمي , أو التكيف الاجتماعي داخل وخارج أسوار المدرسة.

علاج العجز المتعلم :

مع قدوم العلاج المعرفي كأحد طرق العلاج لهؤلاء الذين يعانون من العجـز المتعلم يتعلم الفرد أن يغير تفكيره , فعبارة مثل : " لم أحصل على علامات كافية , إذا أنا لا قيمة لي " تصبح " أنا فخور بنفسي , فقد عملت بجد للحصول على هـذه العلامات ". ولتبسيط المسألة قسم سـليجمان النـاس إلـى متفـائلين ومتـشائمين فالمتشائمون (الذين يعانون من العجز المتعلم) يرون أن الأشياء السيئة خطأهم هـم وهذا الإحساس يستمر طويلا , ويقوض كل شئ فإحساسهم بالعجز قد يغرقهم فـي الاكتئاب. ويرى المتفائلون بالمقابل أن الهزيمة عبارة عن انتكاسة مؤقتة , أو هـي تحد لن ينال منهم. (Earhart ,1999).

ويقترح سكوت ايبلر أن هناك أمرين هامين يجب أن يهتم بهما هؤلاء الـذين لديهم أطفال , أو يعملون مع أطفال يعانون هذه الحالة التشاؤمية. أولا : تعليمهم انهم يمتلكون السيطرة على حياتهم. وثانيا : تعزيز فكرة قيمة الذات لـديهم و إن مـا يرتكبونه من أخطاء لا يرتبط بهم (Earhart ,1999).

إن علاج العجز المتعلم يعتمد على ثلاث ركائز أساسية , وهي ضرورية لمـساعدة الطفل, فمن الضروري :

أولا : أن نفهم بشكل مناسب مكونات العجز المتعلم حتى يتم علاجها.

ثانيا : يجب أن نساعد الطفل على اكتشاف المعتقـدات الجذريـة , و إدراكـا تـه المشوشة , والتي أدت إلى تلك المشاعر.

ثالثا : يجب أن نقدم للطفل الوسائل والأدوات التي تساعده على التخلص مـن تلـك المعتقدات المشوشة , وبالتالي التقليل من الاضطرابات والإعاقات.

ويرى سليجمان أن علاج العجز المتعلم ليس فقط في إعادة اكتشاف قـدرة أو طاقة التفكير الإيجابي , وهو لا يحتوي فقط على تعلم أن تقول لنفسك أشياء إيجابية. إن العبارات الإيجابية لوحدها دون أن توضح أيضا الجوانب السلبية لن يكون لها إلا تأثير ضئيل إذا كان لها تأثير, والعامل الحاسم هو ماذا تعتقـد ؟ وتغيـر الأشـياء المدمرة التي تقولها لذاتك عندما تفشل , أو عندما تواجهك عقبات, وما يتوجـب أن

نتذكره في العجز المتعلم هو أن إدراك الطفل هو ما يجعله يفشل , وان الطريقة التي يعزو بها فشله هو ما يؤدي إلى ما قد يحدث من اضطراب وفشل , بمعنى آخر أنه ليس فقط العجز والفشل , ولكنه أيضا الطريقة التي يرى بها ذلك الفشل , وهذا ما قد يكون أحد الأسباب في معالجة العجز المتعلم. (Earhart ,1999).

خطوات العلاج المعرفي :

1- علم الطفل أن يميز , أو يتعرف على الأفكار التلقائية التي تدور في خلده عندما يشعر انه ليس على ما يرام.
2- علم الطفل أن يجادل ويواجه تلك الأفكار التلقائية من خلال جمع الدليل على ما يناقضها.
3- علم الطفل أن يكون تفسيرات مختلفة , تسمى إعادة العزو , واستخدامها لمواجهة الأفكار التلقائية أو الآلية.
4- علم الطفل أن يبعد نفسه عن الأفكار التي قد تصيبه بالاكتئاب.
5- علم الطفل أن يغير الافتراضات غير الواقعية إلى أخرى واقعية ومرنة (Robert & Gordon , 1996).

العلاج العقلي الانفعالي :

من خلال ما سبق ذكره من ارتباط العجز المتعلم بتطوير الفرد لمعتقدات خاطئة عن نفسه , وكذلك النقص والضعف المتأصل بالأفكار اللاعقلانية المرتبطة بها فقد استند الباحث في معالجة العجز المتعلم إلى النظرية المعرفية , ممثلة في الاتجاه العقلي الانفعالي لالبرت أليس.

وعن سبب اختيار الباحث للنظرية العقلية المعرفية كأساس لعلاج العجز المتعلم في البرنامج الإرشادي؛ فذلك لأن العجز المتعلم يتمثل في الادراكات الخاطئة التي يعتقدها الفرد عن نفسه, وعن عدم قدرته القيام بالمهمات المختلفة والتي يتصرف على أساسها وتجعله إنسانا عاجزا متشائما؛ ولأن العجز المتعلم كما ذكر سابقا صورة معدلة عن الاكتئاب, فقد ثبت ومن خلال دراسات عدة نجاح العلاج

المعرفي في تخفيف حدة الاكتئاب لدى الأفراد,حيث يعتبر أسلوب العلاج المعرفي من الأساليب العلاجية الشائعة بين مرضى الاكتئاب و التي أثبتت فعاليتها, كما أن العلاج المعرفي يركز على التغيرات المعرفية لدى الأفراد, ويتناولها كأهداف يسعى من خلالها للتغيير (محمد , 2000).

يعود الفضل في ظهور هذا الاتجاه في مجال الإرشاد النفسي للعالم (البرت أليس) والذي أسس معهدا للعلاج العقلي الانفعالي عام (1959) كما أسس مجلة العلاج العقلي الانفعالي السلوكي متأثرا بفلاسفة الإغريق القدماء , وخاصة زينون حيث اقتبس منه قوله : " أن الأشياء لا تسبب الاضطراب للناس ولكن نظرة الناس لهذه الأشياء هي التي تسبب الاضطراب ".

والافتراض الأساسي في الاتجاه العقلي - الانفعالي هو : أن إعادة تنظيم المسترشد لأفكاره سوف يؤدي إلى إعادة تنظيم سلوكه... حيث يرى أليس أن الناس يشتركون في غايتين أساسيتين هما : المحافظة على الحياة والإحساس بالسعادة النسبية والتحرر من الألم. وإن العقلانية هي التفكير بطرق تسهم في بناء الأهداف , و هي استخدام المنطق في تحقيق هذين الهدفين، كما إن اللاعقلانية هي التي تقف حائلا دون تحقيق هذه الأهداف. (الزيود , 1998).

وقدم أليس مجموعة من الأفكار حول طبيعة البشر , والاضطرابات التي يعانون منها ويمكن تلخيصها على النحو التالي : الإنسان كائن عقلاني ولا عقلاني في آن واحد و الاضطراب الانفعالي والنفسي هو نتيجة للتفكير اللاعقلاني، و ينشأ التفكير اللاعقلاني من التعلم غير المنطقي المبكر، وإن الإنسان كائن حي ناطق يستخدم الكلام والرموز اللفظية، إن استمرار حالة الاضطراب الانفعالي نتيجة التحدث مع الذات , و أن لدى الفرد قدرات أدرا كية عالية , تمكنه من تغيير سلوكه ومركزه الاجتماعي, ولذلك ينبغي مهاجمة الأفكار والانفعالات السلبية التي تؤثر على الذات وذلك بإعادة تنظيم المدركات والأفكار حتى يصبح تفكير الفرد منطقيا وعقلانيا (الزيود , 1998).

وتؤكد النظرية العقلية - الانفعالية على أن الانفعالات والمشاعر هي المسؤولة عن الاضطراب العاطفي , وان الأفكار والمعتقدات هي سبب هذا

الاضطراب، ولهذا فان دور المرشد هو مساعدة الأفراد على التفريق بين المـشاعر الملائمة وغير الملائمة , والتركيز على الأفكار غير المنطقية , والثابتة الموجـودة عند الأفراد والتي تعود بشكل ثابت إلى دفاعاتهم النفسية. وقد حدد أليس في نظرية العلاج العقلي الانفعالي السلوكي (RET) إحدى عشرة فكرة , واعتبرها أفكارا لا عقلانية في المجتمع الأمريكي وربما تكـون مـسؤولة عـن انتـشار العـصاب . (الخواجا , 2002).

وقد ثبت من خلال الدراسات مصداقية هذه الأفكار والتي عاد أليس ولخـصها في ثلاث حتميات أساسية مصاغة بعبارات على شكل يجب وهي :

1 ـ يجب علي أن أقوم بعملي بشكل جيد، وان أكون محبوبا, ومن الخطأ جدا ألا افعل.

2 ـ يجب عليك أن تعاملني بلطف وبرفق ومن المفزع ألا تفعل ؛ لأنـي بـذلك لا أستطيع تحملك وتكون عندئذ شخصا سيئا.

3ـ يجب أن يعطيني العالم الذي أريده وبسرعة وسهولة ومن المؤلم ألا يفعل انـه عندئـ ـ ـذ يكـ ـ ـون عالمـ ـ ـا فاسـ ـ ـدا (الخواجـ ـ ـا , 2002).

وتعتبر نظرية (ABC) في الشخصية مرتكز أساسي لممارسة الإرشـاد العقلـي الانفعالي حيث يشير A إلى وجود حقيقة، حدث، سلوك، ويشير C إلـى النـواتج السلوكية والانفعالية أو ردة فعل الفرد التي قد تكون مناسبة أو غير مناسبة، ويـشير B إلى فكرة أو معتقد الفرد عن الحدث A وهى التي تسبب C (النواتج الانفعاليـة وردة الفعل).

ويمكن إيجاز خطوات الإرشاد العقلي الانفعالي السلوكي على النحو التالي :

1 ـ أن يبين المرشد للمسترشد بأن تفكيره غير منطقي، ويساعده على فهـم لمـاذا وكيف أصبح غير منطقي، ويوضح له العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وعدم سعادته وبين اضطرابه الانفعالي وقلقه وتوتره.

2ـ أن يوضح المرشد للمسترشد أن الأفكار اللاعقلانية يمكن أن تتوقف.

3ـ مساعدة المسترشد على الاستمرار ببذل الجهد باتجاه التفكير المنطقي عن طريق إعادة تثبيت الأفكار المنطقية لديه، واستمرار مناقشة الأفكار غير المنطقية لديه.

4ـ يستخدم المرشد العقلي الانفعالي مجموعة من الأساليب الإرشادية المتنوعة مثل الأساليب السلوكية والأساليب المعرفية والأساليب الانفعالية (السفاسفة، 2003) .

كما بينت دراسة الريحاني (1985) وجود هذه الأفكار لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية مضافا إليها فكرتين متعلقتين بالبيئة الأردنية.

ويعد العلاج العقلاني الانفعالي نسقا للعلاج النفسي, حيث يعلمهم كيف تحدد اعتقاداتهم بدرجة كبيرة ردود أفعالهم الانفعالية والسلوكية لأحـداث الحيـاة, ومـن المعروف أن الاعتقادات المطلقة والصارمة وغير الواقعية التي يتم تعلمها على هيئة يجب ولابد ويتحتم, هي التي تمثل لب الاضطراب الانفعالي والـسلوكي. ويمكـن تغيير مثل هذه المعتقدات عن طريق مجموعة من الطرق والأساليب وتعتبر مهـام الواجبات البيتية ذات أهمية في تحقيق كفاءة وفاعلية هذا العـلاج , حيـث تـشجع الأفراد على اكتساب الثقة في مواجهة المشكلات بعيدا عن جلسات العلاج , وتقلـل من احتمال استمرارهم في الاعتماد على المرشد , كما إنها تعد بمثابة وسيلة عبـور بين الاستبـصار العقلانـي والانفعـالي فـي تلـك المـشكلات التـي تـواجههم (محمد , 2000).

2.2 الدراسات السابقة :

يعتبر العجز المتعلم من المفاهيم النفسية التي بدأ الحديث عنهـا فـي منتـصف الستينيات على يد سليجمان و زملاؤه , ثم تعددت الدراسات التي اهتمت به بعد ذلك لكن ما زالت الدراسات العربية التي تناولت هذا المفهوم محدودة , وخاصة المحلية منها, حيث هناك افتقار لهذه الدراسات, وسنعرض هنا عددا مـن الدراسـات ذات الصلة بموضوع الدراسة :

أولا : الدراسات العربية :

قام أبو عليا (2000) بدراسة هدفت إلى تحديد درجة شيوع حالـة العجـز المتعلم بين طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر , إضافة إلـى دراسـة الفروق بين الطلاب والطالبات في حالة العجز المتعلم , وتكّون مجتمع الدراسة من

جميع طلبة الصفوف : السابع والثامن والتاسع والعاشر في مدرستين (واحدة للذكور وأخرى للإناث) في محافظة الزرقاء والبالغ عددهم (853) طالبا وطالبـة حيـث تكونت عينة الدراسة من (274) طالبا (132) طالبا و (142) طالبا حيث طبـق عليهم مقياس العجز المتعلم لـ (أبو عليا). وتوصلت نتائج الدراسـة إلـى درجـة شيوع حالات العجز المتعلم بين صفوف عينة الدراسة (مجموعـة العينـة) كانـت 14.2%، وان أعلى نسبة كانت في الصف العاشر حيث بلغت 22.9 % في حـين كانت اقل نسبة في الصف الثامن حيث بلغت 6.7 أما عن نتائج الفروق في حـالات العجز المتعلم بين الذكور والإناث، فتبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية (بـين الذكور والإناث) في مستوى الصف السابع حيث كان العجز المتعلم لـدى الـذكور أعلى منه لدى الإناث , كما تبين من النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بـين الذكور والإناث في المجموعة ككل ؛ أي إن العجز المتعلم لدى الذكور عموما أعلى منه لدى الإناث في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستويات الصفوف الثامن والتاسع والعاشر.

وهدفت دراسة حداد (2000) إلى استقصاء أنمـاط التعامـل الوالـدي المرتبطة بالنزعة لمقاومة الفشل، مقابل النزعة إلى تعلـم العجـز فـي المواقـف الانجازية حيث افترضت أن أسلوب التعامل الوالدي الـداعم للاسـتقلالية الذاتيـة. والشعور بالكفاءة - مقارنة بالأسلوب التحكمي غير الداعم - يحـد مـن ظـاهرة التدهور في الأداء الإنجازي التي تلاحظ بعد التعرض للفشل، فتم قيـاس أسـاليب التعامل الوالدي كما يدركها الأطفال، كما تم قياس الاكتئاب لدى الأطفال في ضوء العلاقة الوثيقة التي ظهرت في أدب الموضوع بـين النزعـة إلـى تعلـم العجـز والاكتئاب, وقد تم تطبيق مقياس (ديسي) وزملائه للممارسات الوالدية كما يـدركها الأطفال ومقياس أبعاد الاكتئاب (لهارتر) وزميلتها على عينة مـن (367) طالبـا وطالبة من الصفين الأساسيين السادس والسابع, ثم جرى إخضاع نصف المفحوصين إلى موقف تجريبي تعرضوا فيه لفشل متكرر على مهمة تشكيل كلمات في حين لـم تخضع المجموعة الثانية لهذا الإجراء, ومن ثم أعطى المفحوصين جميعا اختبارا في القدرة اللغوية يتطلب تشكيل كلمات من حروف مبعثرة. وجـاءت النتـائج مدعمـة

للعلاقة المفترضة بين أساليب التعامل الوالدي والنزعة إلى مقاومة الفشل وعلى نحو بدا فيه أن الدعم الوالدي يعمل على تحصين الأطفال ضد العجز المتعلم وقـد دلـت النتائج المتصلة بهذا التفاعل على أن الأطفال الذين يتميز تعامل والديهم معهم بدعم وتقدير عاليين دون أن ينطوي هذا التعامل على الكثير من التحكم، و دلت النتـائج على أن هؤلاء الأطفال أدوا افضل أداء سواء تعرضوا لفشل مبدئي أم لم يتعرضوا، وتأخذ هذه النتيجة أهمية خاصة من حيث أنها تدعم الفرضية الرئيسية لهذه الدراسة, ولم تظهر نتائج الدراسة أية فروق فيما يتعلق بالنوع الاجتماعي نحو قابليـة تعلـم العجز.

وفي دراسة قامت بها حداد والأخرس (1998) وهدفت إلى استقصاء العلاقة بين موقع التحكم المدرك لدى الأطفال , وقابليتهم لتعلم العجز المتمثل فـي تـدهور الأداء بعد الفشل المتكرر , حيث تم افتراض أن النتائج المعيقة الناجمة عن خبـرة مبكرة بالفشل في مهمة انجازية مقابل خبرة مبكرة في النجـاح , تظهـر بدرجـة أوضح لدى الأفراد ذوي الاعتقاد بالتحكم الخارجي مقارنـة بنظـرائهم مـن ذوي الاعتقاد بالتحكم الداخلي , وقد تم تعريب مقياس كونيل متعدد الأبعاد لإدراك موقـع التحكم لدى الأطفال , وجرى فحص خصائصه السيكومترية على عينة أولية مكونة من (246) طفلا تتروا ح أعمارهم بين عشر سنوات واثنتي عشرة سنة, تم اختيـار (180) طفلا منهم وفق الميل الغالب لديهم لإدراك موقع التحكم , بحيث يمثلون ذوي الاعتقاد بالتحكم الداخلي، وذوي الاعتقاد بالتحكم الخـارجي، وذوي الاعتقـاد بـان موقع التحكم مجهول (وهو بعد يتميز مقياس كونيل بقياسه), ثم اخذ الأطفـال إلـى مواقف تجريبية منفردة أوكلت إليهم مهمة إنجازيه متعددة الفقرات، وقـد عولجـت الخبرة المبكرة بالمهمة - من خلال فقرات ادعي أنها للتدريب - لتكون إما خبـرة نجاح، أو خبرة فشل متكرر. وقد دلت النتائج على أن مجموعـات موقـع الـتحكم الثلاث لم تختلف في أدائها عن بعضها البعض في حالة الخبرة المبكرة بالنجاح، إلا أن أداءها اختلف وبفرق ذي دلالة إحصائية، في حالة الخبرة المبكرة بالفشل، فكـان تأثير هذه الخبرة معوقا لأداء ذوي الاعتقاد بـالتحكم الخـارجي، وذوي الاعتقـاد بالتحكم المجهول اكثر مما كان معوقا لأداء ذوي الاعتقاد بالتحكم الداخلي.نوقـشت

النتائج في إطار نظريتي العجز المتعلم، وموقع التحكم المدرك، مع التأكيد على دور النظام التربوي في تنمية الحس بالاقتدار مقابل الحس بالعجز للطلبة.

أما فيما يتعلق بمتغير النوع الاجتماعي فلم تشر النتائج إلى وجـود فـروق بينهم في عدد الكلمات المنجزة أو الزمن المستغرق أو في الاتجاه نحو العمل علـى المهمة، في حين أن هناك فرقا بين النوع الاجتماعي في تقديرهم الـذاتي لـلأداء، وخلافا لما هو متوقع فقد كان تقدير الإناث الذاتي لأدائهن أعلى من تقدير الذكور. كما لم يكن هناك فروقا بين النوع الاجتماعي في تأثير موقع التحكم، أو في تفاعـل موقع التحكم مع عامل الخبرة المبكرة على الأداء. إن عدم ظهور فروقا بين النـوع الاجتماعي في الاستجابة للفشل قد يعود إلى طبيعة المهمة المـستخدمة فـي هـذه الدراسة والى طبيعة عينة الدراسة فقد كانت المهمة تعتمد على المهـارة اللغويـة؛ فالإناث يمتلكن مهارة لغوية افضل من الذكور خاصة في مرحلة الطفولة, وقد بينت الدراسة أن درجات أفراد العينة في التحصيل المدرسي لدى الإناث كانت افضل من الذكور, مما يشير إلى احتمال وجود درجة من التحيز في هذه العينة لصالح الإناث.

وفي دراسة اخرس (1991). والتي هدفت دراسته إلى استقصاء العلاقـة بين موقع التحكم المدرك لدى الأطفال , وبين قابليتهم لتعلم العجز. حيث افترضـت الدراسة أن تعرض الفرد لخبرة فشل مبكرة على مهمة إنجازيه سوف يـؤثر علـى أدائه على مهمة لاحقة بحيث ينجز قدرا اقل من فقرات تلك المهمة، ويستغرق زمنا أطول في إنجازها، كما افترضت الدراسة أن الأفراد الذين يميلـون إلـى الاعتقـاد بالتحكم الخارجي سوف يظهرون قدرا اكبر من مظاهر العجز المتعلم مقارنـة مـع الأفراد الذين يملون إلى الاعتقاد بالتحكم الداخلي، كما تنبأت الدراسة بظهور فروقـا بين النوع الاجتماعي في القابلية لتعلم العجز بحيث يكون تأثير خبرة الفشل المبكرة على الإناث أقوى منه على الذكور. وتم اختبار ثلاث مجموعات من الأطفـال وفـق الميل الغالب لديهم لإدراك موقع التحكم تمثل المجموعة الأولى ذوي الاعتقاد بالتحكم الداخلي، والمجموعة الثانية تمثل ذوي الاعتقاد بالتحكم الخارجي والثالثة مـن ذوي الاعتقاد بالتحكم المجهول، وقيدوا بعد ذلك للعمل على مهمة تـشكيل كلمـات مـن أحرف مبعثرة، وعولجت الخبرة المبدئية على هذه المهمة لتكون إما خبرة نجاح، أو

خبرة يغلب عليها الفشل ثم أعطوا اختبارا يشمل سلسلة من المهمات المماثلة وقـيس أداءهم بعدد الفقرات التي تمكنوا من إنجازها بنجاح وبالزمن المستغرق في إنجازها.

وقد بينت النتائج أن مجموعة الفشل أنجزت قدرا اقل من فقـرات المهمـة، واحتاجت إلى وقت أطول لإنجازها، وأظهرت اتجاها اقل إيجابية نحو العمل علـى المهمة، وقدرت أداءها تقديرا اقل مقارنة بالمجموعة التي تعرضت لخبرة النجـاح المبكرة كما تبين النتائج أن ذوي الاعتقاد بالتحكم الخارجي قد أنجزوا قدرا اقل مـن فقرات المهمة واستغرقوا زمنا أطول لإنجازها، واظهروا اتجاها اقل إيجابيـة نحـو العمل على المهمة، وقدروا أداءهم تقديرا اقل مقارنة بمجموعتي الـتحكم الـداخلي والتحكم المجهول. وقد ظهرت الفروق بين مجموعات التحكم الثلاث بشكل رئيـسي في ظرف الفشل المبكر إلا أن النتائج لم تظهر وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث على أي من المتغيرات التابعة.

ثانيا : الدراسات الأجنبية.

واختبرت دراسة فيرمان وآخرون (Firmin et al, 2004) العجز المتعلم وتأثيره على أداء الامتحانات , حيث هدفت الدراسة إلى تحديد المدى الـذي عنـده يكون الفشل المختبر في بدايات الاختبار , ويمكن أن يؤدي إلى ظهور العجز لـدى الطلبة مما قد ينتج عنه أداء منخفضا على المستويات اللاحقة للاختبـار, وبحـسب الفرضية التي يقوم عليها العجز , فإن الطلبة الذين يتعاملون مع الأسئلة الصعبة قبل تلك السهلة , يميلون إلى الاستسلام عند التعامل مع الأسئلة السهلة بسبب الإحبـاط ولكن أداؤهم على الأسئلة الصعبة لن يتأثر. ولقد دعمت بيانات هذه الدراسـة هـذه الفرضية وقد شارك في هذه الدراسة طلبة من صفي علم النفس في إحدى الجامعات الخاصة في الغرب المتوسط تتراوح أعمارهم بين (17 – 20) سنة حيث أعطـي الطلاب نموذجين للاختبار يبدأ الأول بأسئلة صعبة جدا , ويبدأ الثاني بأسئلة سـهلة وافترض الباحثون أن هؤلاء الذين تم إعطاؤهم الأسئلة الصعبة سيصابون بالإحباط بسهولة وربما يشكون بقدراتهم العقلية , وهذا مما قد يؤدي بهم إلى خسارة الأسئلة السهلة مقارنة مع هؤلاء الذين استلموا النموذج الثاني ولقد أثبتت نتيجة الدراسـة

هذا الافتراض , وان نتائج هذه الدراسة يمكن تطبيقها على الاختبارات الصفية الأخرى والاختبارات المقننة , حيث يمكن للعجز المتعلم أن يؤثر سلبا على علامات الاختبار.

أما دراسة بيني وآخرون (Penny et al, 2003) فقد حاولوا فيها اختبار العلاقة التنبؤية بين نمط العزو في العجز والأداء الأكاديمي المتعلق بالعجز المتعلم على مر الوقت، وبالتحديد اختبار الدور الوسيط الذي يمكن أن تلعبه خبرة الفشل في هذا الاختبار، إضافة إلى اختبار ما إذا كان الأفراد الذين يمتلكون هذا النوع من نمط العزو اكثر ميلا لتجربة الفشل في المراحل الابتدائية وبالتالي إذا ما كان وجود هذا النمط يعزز أو يقوض الأداء اللاحق في المواقف الأخرى بشكل عام, ولتحقيق ذلك نفذ الباحثون دراسة طولية، على عينة من الطلاب في مساقات ابتدائية في علم النفس وقد انهوا (4) اختبارات خلال الفصل، وتصميم هذه الدراسة جعل من الممكن اختبار إذا ما كان نمط العزو مرتبط بالفشل المبكر في الاختبارات الأولى وبالتالي إذا ما كان هذا مرتبط بتحسن أو سوء الأداء في اختبارات لاحقة، وكشف تحليل معاملات الارتباط أن نمط العزو سواء تم اختباره على العلامة الكلية أو الفرعية، لم يكن مرتبطا بأداء الاختبار خلال النصف الأول من الفصل، ولكنه كان مرتبط إيجابيا بأداء الاختبار في النصف الثاني منه. ولقد فشل الباحثون في هذه الدراسة من إيجاد دليل يشير إلى أن الأفراد أصحاب هذا النوع من النمط هم اكثر ميلا لتجربة الفشل في بداية الخبرة، مقارنة مع الأفراد الذين لا يمتلكون هذا النمط من العزو.

دراسة يائير وآخرون (Yair et al, 2003). حيث تختبر هذه الدراسة تأثير التعرض إلى مشاكل لا حلول لها في معالجة رسالة مقنعة , حيث قدم للمشاركين الذين تعرضوا لفشل لا يمكن حله , أو الذين لم تعط لهم مهمات التغذية الراجعة حيث قدم لهم واحد من أربع أشكال من إعلانات لمنتج , ثم قدموا اتجاهاتهم نحو هذا المنتج وتم التعامل مع جانبين من هذه الرسالة , نوعية الحوار والإقناع , وجاذبية المتحدث. حيث تم تصنيف قلقهم , وتكرار أفكارهم غير المرتبطة بالمهمة خلال التجربة , فكانت اتجاهات المفحوصين نحو المنتج في حالة

الفشل تتأثر بصورة أقل بنوعية الحوار , وبصورة أكبر بجاذبية المحاور , مقارنـة مع مواقف المفحوصين في حالة عدم إعطاء التغذية الراجعة , ولقد أظهرت الدراسة مستويات أعلى من التوتر والقلق عند الذين تعرضوا للفشل أكثر من الذين لم تعـط لهم تغذية راجعة. ولقد وجد أن هذه التصنيفات تؤثر في طريقة التعامـل لإعطـاء رسالة مقنعة , وتم تفسير نتائج هذه التجربة اعتمادا على نظريات العجـز المـتعلم والأفكار المتعلقة بها كما اظهر البحث بصورة مستمرة أن الأفراد الـذين يعـزون الفشل لاسباب داخلية ثابتة وعامة يكون أداؤهم أسوأ في المهام الجديدة , مقارنة مع هؤلاء الذين يكونون ربطا خارجيا غير متكرر و غير ثابت ومحدد.

ودرس سيميسلار وزمـلاؤه (Cemaicilar et al, 2003) ثلاثـة جوانـب لظاهرة العجز المتعلم, وهى استقراء العجز المتعلم لدى الأفراد مـن خـلال أدوات مهام جديدة, وتأثيرات أساليب العلاج المعرفي التي تعتمد على إعادة تقيم ردة الفعل المباشرة ودور سمات الشخصية في إظهار العجز المتعلم وعلاجه. وقـد اشـتملت العينة على (92) طالب بكالوريوس في إحدى الجامعات التركية (42) طالب. و (50) طالبة وقد عرض الباحثون مجموعتين تجريبيتين لحالة يمكن حدوث العجـز المتعلم فيها وهى إعطاؤهم متاهات غير قابلة للحل، وتلقت مجموعة واحدة علاجـا معرفيا بعد التجربة، في حين لم تتلق المجموعة الثانية أي علاج, وكان هنالك أيضا مجموعتين ضابطتين، مجموعة تلقت نسخة يمكن حلها للمتاهة ومجموعة لم تتلـق أي معالجة وقبل الإجراءات التجريبية أكمل كل المشاركين النسخة التركية لاختبـار قائمة (NEO) ذات الخمسة عوامل، وقيم الباحثون طريقة ترتيب الصور، وطريقة الأداء للتفريق بين المعيقات والإشكاليات المعرفية والعاطفية للعجز المـتعلم, ولقـد دعمت نتائج التحليل العاملي، واختبار رتب ولكوكسون (Wilcoxon), نجاح كل من طريقة إظهار العجز المتعلم، وأسلوب العلاج المعرفي , وعلى الرغم من أنـه لـم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بالنوع الاجتماعي في هاتين المـسألتين، إلا أن تحليل الارتباط بين النوع الاجتماعي وسمات الشخصية قد يكون له أثر مهم على العجز المتعلم وعلى القدرة على الإفادة من العلاج.

أما دراسة فال آس وهارالد (valås & harald, 2001) .فقد هدفت هـذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الأكاديمي , والعجز المـتعلم , والتكيـف النفسي(تقدير الذات والاكتئاب) ارتباطا بالنوع الاجتماعي والعمر. حيـث أجريـت دراسة أولية لاختبار اتجاه العلاقة بين العجز المتعلم والتوقعات الذاتية عن التحصيل الأكاديمي. وتضمنت عينة الدراسة (1580) طالبا مـع بيانـات جمعـت مـن الصفوف : الثالث والرابع، والسادس، والسابع، والثامن، والتاسع، وكانت العلاقـة بين هذه المتغيرات تبادلية، مع أقوى تأثير بين العجز والتوقعـات وقـد اختبـرت الفرضيات المتعلقة بالعلاقات بين التحصيل والعجز والتكيف النفسي من خلال عينة عرضية احتوت على (1575) طالبا في الصفوف : الرابع والسابع والتاسع وبينت نتائج التحليل أن التحصيل الأكاديمي كان مرتبطا بشكل مباشر وغير مباشر بـنمط العزو، والتوقعات والعجز المتعلم. والتكيف النفسي، إضافة إلى ذلك ظهرت علاقـة واضحة بين العجز والتحصيل الأكاديمي من جهة، والتكيف النفسي من جهة أخرى وأظهرت النتائج بشكل واضح أن سلوك العجز كان اكثر حضورا عند الذكور كمـا قيم ذلك المعلمون، بصورة اكثر من البنات بينما من ناحية أخرى كانت الإناث اقـل قدرة على التكيف النفسي.

دراسة جون ديفيد (John & David, 2001) حيث قارنت هذه الدراسـة أهمية الاعتقاد لمركز الضبط أو الشعور بالعجز , والتنبؤ بمشاعر الاكتئاب.و كـان الاكتئاب إلى حد ما، هو نتيجة الشعور بالعجز في مواجهة التوتر أو الضغط، وفـي نظرية الاكتئاب المعدلة يعتبر هو نتاج العجز المتعلم، اعتماد على الاعتقاد بوجـود الضبط الخارجي مقابل الضبط الداخلي، حيث ينظر إلى الاكتئاب على انـه نتيجـة لعزو الفرد الداخلي والثابت والعام لنواتج الأحداث ولأجل أغراض هذه الدراسة تـم بناء مقياسين منفصلين أحدهما لقياس مشاعر العجز المتعلم ارتباطا بالقوة الخارجية والآخر لقياسها من خلال نظرة الفرد نفسه إليها (المعوقات), وارتبطـت علامـات العجز المتعلم بشكل إيجابي مع علامات الاكتئاب في الدراسة الحالية، أما عـن إذا كان سبب العجز هو الإيمان بأن مركز الضبط داخلي أو خـارجي، فكـان علـى مستوى أقل من الأهمية, وتقترح نتائج هذه الدراسة إن إعادة تشكيل نظرية العجـز

المتعلم والتي تركز فقط على الاعتقاد بمركز ضبط داخلي ؛ لا توفر تفسيرا كافيـا للاكتئاب.

في دراسة إمانويل (Emanoil,1999) حيث هدفت هذه الدراسة إلى الربط بين عدد أفراد الأسرة في المنزل الواحد , وبين شيوع العجز المتعلم لدى أفرادهـا حيث استنتج الباحث أن من الآثار السلبية في زيادة عدد أفراد الأسرة على الأطفال , هو تدني التحصيل الأكاديمي , إضافة إلى الضغط النفسي الذي يتعرض لـه أفـراد الأسرة من الأبناء , ويؤدي ذلك إلى حدوث مشاكل بين الأبناء والآباء وربط ذلـك بالعجز المتعلم, وقد أجرى الباحث دراسته في مدينـة بونـا الهنديـة ذات الكثافـة السكانية العالية, وتظهر نتائج هذه الدراسات , وجود علاقة بين العجز المتعلم وكـل من التحصيل الأكاديمي , وكذلك ربط العجز المتعلم بالتربية الوالدية إضافة إلى اثر التغذية الراجعة غير المتسقة مع المهمات المختلفة التي يؤديها الفرد علـى العجـز المتعلم , كما أظهرت الدراسة وجود اختلافات بين الذكور والإناث في مجال العجز المتعلم.

وقد أورد ورتمان و لوفتيس (Wortman & Loftus, 1992) في كتابهما دراسة قام بها هاملتون و ابرامسون (Hamilton & Abramson, 1983) تدعم نقاد فكرة العجز المتعلم التي تقول : إن الميل نحو لوم الذات على النتائج السلبية يسبق دائما الاكتئاب. حيث تم تقييم المرضى في مرتين مختلفتين : مرة في أثنـاء نوبـة اكتئاب رئيسية ومرة عندما يصبحون مستعدين لمغادرة المستشفى, وقد تبين خلال تقييمهم الأول أن العديد منهم أظهر النمط الاكتئابي بعزو الأسباب (وضع اللوم بعد النتائج السلبية على قصور ثابت في الذات) ولكن في الحالة الثانية اختفى هذا الميل إلى حد كبير وأرادت هذه الدراسة أن تدعو إلى إعادة النظر في فكـرة أن نمـط العزو السلبي يعزز الاكتئاب بدلا من العكس, فيبدو من الدقة اكثر القـول أن نمـط العزو يتفاعل مع مزاج الشخص , وكل منهما قادر على التفاعل مع الآخر وإذا كان الأمر كذلك فان نمط العزو يعتبر مساهم في الاكتئاب , وليس سببه الرئيسي.

وقد افترضت دويك (Deweck,1975) في دراستها أن العديد من حالات الفشل المزمن الموجودة في المدارس تعزى إلى العجز المتعلم , فقد لاحظـت انـه

حتى بعد مرور الأطفال بحالات فشل قليلة, فإن أطفال المدارس يصنفون بان لديهم حالة عجز متعلم, حيث تتكون لديهم مدركات بقصورهم , أو قصور كفايتهم الذاتيـة وبذلك قد يتعلم الأطفال أن النجاح في المدرسة أمرا غير قابل للتحقيق , وان مسألة ما يبذلونه من جهود هي مستقلة تماما عن النتائج ؛ لأنهم لا يستطيعون التحكم فيهـا وجاءت دراسة دويك لتغيير ادراكات هؤلاء الأطفال حول فشلهم , والعوامل المؤثرة فيه من خلال تدريبهم على تحمل المسؤولية, وإن في عزو الفشل إلى ضعف الجهد المبذول أكثر من ضعف القدرة أو صعوبة المهمة يزيد مـن المثـابرة والإصـرار لديهم, وهنا الأمر بمثابة تغيير في أساليب تعليل الفشل من عوامل مستقرة غير قابلة للسيطرة والتحكم إلى عوامل قابلة للسيطرة والتحكم لتلافي حالة العجز.

ومن خلال ما تم عرضه سابقا من دراسات مختلفـة , نلاحـظ أن هـذه الدراسات أكدت على الأثر الذي يتركه العجز المتعلم في الأفراد نتيجة الادراكـات الخاطئة التي يكونها الفرد عن نفسه , وذلك نتيجة مروره بخبـرات فـشل سـابقة يعزوها لأسباب داخلية وثابتة تؤثر على أدائه في مهمات لاحقة, و تكون سببا فـي تحقيق مزيد من الفشل المزمن في التحصيل الأكاديمي, والتكيـف النفـسي للطلبـة وهذا ما أثبتته بعض الدراسات, و هناك دراسات حاولت الكشف عن دور التغذيـة الراجعة السلبية غير المتسقة مع السلوك وبين حدوث العجز المتعلم, كما أن بعـض الدراسات ربطت بين العجز المتعلم وأنماط التعامل الوالدي, وكيف أنه يكون سـببا في حدوث وتعلم العجز, أو النزعة لمقاومة الفشل والوقاية من العجز, كما حاولـت بعض الدراسات دراسة تأثير العجز المتعلم على أداء الطلبة في الامتحانات اللاحقة بعد الفشل في امتحانات سابقة, وقد ربطت بعض الدراسات بـين حـدوث العجـز المتعلم والاكتئاب على أنه نتاج العجز المتعلم, كما حاولت معظم هـذه الدراسـات معرفة تأثير العجز المتعلم على النوع الاجتماعي والفروق بينهمـا فـي المراحـل العمرية المختلفة.

و نتيجة لهذه الادراكات الخاطئة التي يكونه الفرد عن نفسه حيث ينتج عن كل ذلك تدني في الدافعية يؤدي إلى تدني في التحصيل الأكاديمي , وكذلك الفـشل في أداء المهمات المختلفة , وعزو ذلك إلى أسباب داخلية ثابتة , ولوم الـذات ممـا

يجعله عرضة للاكتئاب. جاءت أهمية هذه الدراسة من خلال البرنامج الإرشـادي القائم أساسا على نظرية العلاج العقلي الانفعالي لمعالجة العجز المتعلم عند الطلبة.

وفي حدود علم الباحث , وحسب موضوع الدراسـة تبـين أن الدراسـات العربية التي عالجت موضوع العجز المتعلم من جوانب مختلفة كانت محدودة , ولم تتطرق إلى العلاج المعرفي للعجز المتعلم , بل درسته من جوانب مختلفة تم الإشارة إليها في هذا الفصل, في حين أن الدراسات الغربية التي تناولت العجز المتعلم بشكل عام كانت الكثر , لكن التي تناولت العلاج المعرفي وتوفرت للباحث كانت محـدودة وان معظم الدراسات أوردت متغير النوع الاجتماعي وعلاقته بالعجز المتعلم.

الفصل الثالث
المنهجية والتصميم

1.3 مجتمع الدراسة :

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف العاشر الأساسي في مـدارس مدينة معان , والبالغ عددهم (584) طالبا وطالبة , حيث بلغ عدد الطلاب الـذكور (293) طالبا وبلغ عدد الطالبات (291) طالبة موزعين على مدارس معان والـذين تم تطبيق مقياس العجز المتعلم عليهم.

2.3 عينة الدراسة :

وقد تم أخذ عينة الدراسة المكونة من (60) طالبا وطالبة , والذين أظهرت درجاتهم وجود حالة العجز المتعلم لديهم. و كانت درجاتهم من الفئة الثالثة والرابعة على مقياس العجز المتعلم أي ممن حصلوا علـى درجـات (36.4 – 44.8) و (44.8 – 56) والتي تعني وجود حالة العجز المتعلم , وقد تم اختيارهم بالطريقـة العشوائية الميسرة.

وتم توزيع أفراد العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين :

1 - المجموعة التجريبية : وتكونت من (30) طالبا , (15) ذكور و (15) إنـاث خضعوا جميعهم للبرنامج الإرشادي الجمعي.

2 - المجموعة الضابطة : (لم تخضع للبرنامج الإرشادي الجمعي) وتكونت مـن (30) طالبا (15) ذكور و (15) إناث. وكما هو موضح في الجدول رقم (1) :

جدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة حسب المجموعة

المجموعة	عـدد المشـــــــــــــــــاركين		المجموع
	ذكور	إناث	
المجموعة التجريبية	15	15	30
المجموعة الضابطة	15	15	30
المجموع	30	30	60

3.3 أداة الدراسة :

1 - **مقياس العجز المتعلم.**

تم استخدم مقياس العجز المتعلم الذي تم بناؤه من قبل أبو عليـا (2000) في ضوء أدب الموضوع , حيث قام أبو عليا بحصر الأعراض التي تتبـدى علـى الطلبة الذين يتسمون بحالة العجز المتعلم , من خلال مراجعتـه الأطـر النظريـة والدراسات السابقة التي في ضوئها تم بناء أداة الدراسة. وهذه الأعـراض هـي : توقع الفشل وتدني تقدير الذات , والشعور بالتشاؤم , والإحباط ولوم الذات , ورفض الأقران وعدم القدرة على التحكم والسيطرة على نتائج الأفعال. وقد تكونت الصورة الأولية للأداة من (14) فقرة مثلت جملة الأعراض التي تتبدى على الطلبـة ممـن يتصفون بحالة العجز المتعلم والأعراض هي :

الاعتقاد بضعف القدرة , وتوقع الفشل , وعدم تحقيق النجاح , والإحساس بالتـشاؤم ولا شئ مفرح يسر البال , وتجنب الأقران , وعدم حب المعلمين لهم , وعدم سـير الأمور الدراسية بالصورة المناسبة , والشعور بالتوتر لعدم القدرة على إعادة تنظيم الجهد , وعدم الأهمية في حجرة الصف , وعدم السيطرة والتحكم في أسباب الفـشل ولوم الذات , والاعتقاد باستحقاق العقاب بسبب الفشل , وضعف القدرة على اتخـاذ القرارات. حيث اتبعت كل فقرة بأربع عبارات فرعية , رتبت وفقا لشدة الخاصـية بدءا من عدم وجودها , وانتهاء بوجودها بدرجة حادة , وعبر عن ذلـك بالأرقـام (4.3.2.1) إذ أن الدرجة (1) تعبر عن عدم وجود الخاصية , فـي حـين تعبـر الدرجة (4) عن وجود الخاصية بدرجة متطرفة , وبذلك تكونت الأداة مـن (14) فقرة اتبع كل منها بأربع عبارات فرعية.

وللتحقق من صدق الأداة قام أبو عليا (2000) بعرضها على مجموعة مـن أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية , للحكـم علـى مدى قياس العبارات الفرعية للخاصية , علما أن كل فقرة تم التعبير عنهـا بـأربع عبارات فرعية تعبر عن المستويات المتدرجة للخاصية المقيسة , وعدلت صـياغة الفقرات (11.4) , وكذلك عدل في ترتيب العبارات الفرعية للفقرات (14.5) فـي ضوء آراء المحكمين, ولغاية صدق البناء قام أبو عليا (2000) بتطبيقه على عينـة مكونة من (287) طالبا وطالبة من نفس المدارس التي أخذت منها عينة الدراسة , وعولجت البيانات الناتجة باستخدام أسلوب التحليل العاملي بهدف استخراج جميـع العوامل الممكنة التي يمكن أن تفسر تباين الدرجة الكلية للمقياس .

تطبيق المقياس :

على الطالب أن يجيب على جميع الفقرات في المقياس , وذلك بوضع دائرة علـى إحدى العبارات الأربعة التابعة لكل فقرة والتي يراها مناسبة, علما بان عدد الفقرات في المقياس (14) ويتبع كل فقرة (4) عبارات فرعية , يتم الإجابـة مـن خـلال اختيار عبارة واحدة فقط, ومثال على ذلك:

الفقرة المتعلقة بتوقع الفشل في الدراسة

1. نادرا ما أتوقع الفشل في دراستي.
2. كثيرا ما تفشل محاولاتي في مجال الدراسة.
3. أتوقع الفشل في الدراسة أحيانا.
4. أتوقع الفشل في الدراسة دائما.

تصحيح المقياس :

تكونت الصورة الأولية للمقياس من (14) فقرة , واتبعت كل فقرة بـأربع عبارات فرعية رتبت وفقا لشدة الخاصية بدءا من عدم وجودها , وانتهاء بوجودهـا بدرجة حادة , وعبر عن ذلك بالأرقام (4.3.2.1) , إذ أن الدرجة (1) تعبر عن عدم وجود الخاصية , في حين تعبر الدرجة (4) عن وجود الخاصية بدرجـة متطرفـة وبناء عليه تم اعتبار العلامات التالية مؤشرا على درجة وجود , أو عـدم وجـود خاصية العجز المتعلم عند الفرد :

1- من 14 إلى 25.2 لا يوجد عجز متعلم.
2- من 25.2 إلى 36.4 مؤشر على بداية العجز المتعلم.
3- من 36.4 إلى 44.8 يوجد عجز متعلم.
4- من 44.8 إلى 56 يوجد عجز متعلم بدرجة حادة.

وتتراوح الدرجة على كل فقرة من (1-4) درجات , بحيـث تأخـذ العبـارة رقـم (1) درجة واحدة , والعبارة رقم (2) درجتان , والعبارة رقم (3) ثـلاث درجـات والعبارة رقم (4) أربع درجات وعليه تكون :

1 - أدنى درجة على المقياس هي : (14) وتمثل عدم وجود خاصية العجز المتعلم عند الفرد.

2 - أعلى درجة على المقياس هي : (56) وتمثل وجود الخاصية بدرجة حادة جدا وتم اخذ عينة الدراسة من الفئة الثالثة والرابعة. وكما هـو موضـح فـي الملحـق رقم (1).

2 - **البرنامج الإرشادي :**

صدق البرنامج:

وللتحقق من صدق البرنامج تم عرض البرنامج الإرشادي على مجموعة من الخبراء و المحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كل من جامعة مؤته وجامعة الحسين حيث تم الأخذ بملاحظاتهم و أدرجت ضمن البرنامج, ومنها تحديد محتوى كل جلسة, والهدف منها.

و يستند هذا البرنامج على الأساس النظري للاتجاه العقلي – الانفعالي لالبرت أليس وقد تم تطبيقه من خلال (8) جلسات إرشادية مدة الجلسة الواحدة (60) دقيقة وبمعدل جلستين في الأسبوع الواحد اعتبارا من 2005/5/11 بداية تنفيذ هذا البرنامج ولغاية 2005/6/5 , مستخدما الأساليب الفنية التالية المستمدة من الاتجاه العقلي – الانفعالي :

1- أسلوب المواجهة.
2- التغذية الراجعة.
3- الواجبات البيتية.
4- النمذجة ولعب الدور.
5- استخدام أسلوب المناقشة والحوار
6- استخدم الباحث أساليب تعليمية أخرى مساعدة مثل : الآيات القرآنية و عرض الأفلام وقصص من الواقع معبرة وهادفة تصب في نفس الموضوع.

وهذا ملخص موجز لهذه الجلسات :

الجلسة الأولى :

اعتبرت الجلسة الإرشادية الأولى جلسة بنائية وهدفت إلى :

1ـ التعارف بين المرشد وأعضاء المجموعة الإرشادية.

2ـ التعريف بالبرنامج الإرشادي , أهدافه , طبيعته , وعن سبب اختيارهم.

3 ـ التعرف على توقعات أعضاء المجموعة وتصوراتهم حول البرنامج. وواجبات وحقوق أفراد المجموعة.

4 ـ الاتفاق على موعد ومكان الجلسات الإرشادية الأخرى والتأكيد علـى احتـرام الموعد , وذكر واجبات وحقوق أفراد المجموعة. ثم إعطاؤهم فكـرة عـن طبيعـة الأساليب التي سوف تستخدم في الجلسات.

5 ـ ثم الحديث عن التفكير عند الإنسان وإنها ميزة خصها الله بنا نحن البشر. وكيف أن الله حث الإنسان على التفكير والتدبر بل عد ذلك عبادة وتقرب إلى الله وذلـك بذكر بعض الآيات التي تدل على ذلك بعد ذلك تم تكلفهم بواجب بيتي.

الجلسة الثانية :

حاول الباحث في الجلسة الثانية التعرف على تصورات المجموعة الإرشادية حـول الأفكار العقلانية وغير العقلانية , ثم قام بتوضيح معنى الأفكار اللاعقلانية وذلك من خلال شرح نظرية (A.B.C) مستخدما الأمثلة , وأسلوب لعب الدور في التعرف على كيفية التفكير اتجاه المواقف التي تحدث معهم. ثم قام الباحث بإعطائهم واجبـا بيتيا حول الموضوع.

الجلسة الثالثة :

في الجلسة الثالثة اعتمد الباحث على إحدى أفكار أليس اللاعقلانية كمحور أساسـي للجلسة لارتباطها في الموضوع وهي : (تنشأ تعاسة الفرد عن ظروف خارجيـة لا يستطيع السيطرة عليها , أو التحكم بها) وقد تم استخدام أسلوب المناقشة والحـوار حول مواقف قد تحدث معنا , وتم ضرب الأمثلة على ذلـك , كمـا قـام الباحـث بإعطائهم واجبا بيتيا حول هذا الموضوع.

الجلسة الرابعة :

دار موضوع هذه الجلسة عن المواقف التي تسبب الفشل وتؤدي بالتالي إلى الإحباط والعجز والاستسلام وكيف يمكن أن نحول هذا الفشل إلى سبب من أسباب تحقيـق

النجاح , وليس الإحباط والتراجع , وعدم المحاولة مرة أخرى , وقد استخدم الباحث أسلوب القصص الواقعية التي لها علاقة بالموضوع , موجها بعـد ذلـك الأسـئلة للمجموعة الإرشادية أثناء وبعد سرد القصة للتعرف على أفكارهم فيما لـو حـدثت معهم مثل تلك المواقف , ولغاية الاستفادة من تجارب الآخرين الإيجابيـة وتجنبـا للسلبيات, قام الباحث بإعطائهم واجبا بيتيا حول هذا الموضوع.

الجلسة الخامسة :

الحديث عن العجز المتعلم , وعلاقة ذلك باعتقادات الفرد الخاطئة التـي يحملهـا عن نفسه , وعن قدراته مما يؤدي إلى فشله في مهمات كان يمكن أن ينجح فيها لو انه أدرك بشكل صحيح هذه القدرات.

وربط ذلك بالتحصيل وتدني الدافعية ولوم الذات والتشاؤم الذي يؤدي إلـى الإحباط . حيث تم استخدام اختبار كنشاط للوصول إلى أهداف الجلسة.

الجلسة السادسة :

محور هذه الجلسة كان التركيز على القـدرات الموجـودة لـدى البـشر , والتصميم على تحقيق النجاح رغم كل العقبات التي يمكن أن تواجهنا , للوصول إلى تحقيق الأهداف المختلفة, ولإيصال هذه الفكرة تم عرض فيلم وثائقي معبر جدا مدته ربع ساعة , يتحدث عن سمك السلمون ورحلته الطويلة من مكان نشأته فـي ميـاه النهر إلى مياه المحيط , ثم العودة رغم طول المسافة , وتشعب الطرق , إضافة لذلك سيرها المخالف لمجرى الماء , ورغم ذلك تصل في النهاية , (وهو آية من آيات الله في خلقة , وعبرة للبشر) وبعد ذلك طلب من أفراد المجموعة إبداء رأيهم وتعليقاتهم فيما شاهدوه, وتم ربط ذلك بما يحدث معنا من مواقف , وأحداث تمثـل صـعوبات مختلفة, ثم قام الباحث بإعطائهم واجبا بيتيا حول هذا الموضوع.

الجلسة السابعة :

في الجلسة السادسة اعتمد الباحث أيضا على إحدى أفكار أليس اللاعقلانيـة كمحور أساسي للجلسة لارتباطها في الموضوع وهي : (تقرر الخبرات والأحـداث الماضية سلوكنا الحاضر , وان تأثير الماضي لا يمكـن محـوه أو تجاهلـه) وتـم استخدام أسلوب المواجهة , وتوجيه الأسئلة المختلفة , وضرب الأمثلة , مـن اجـل تغير القناعات الخاطئة الموجودة لدى أفراد المجموعة, ثم قام الباحـث بإعطـائهم واجبا بيتيا حول هذا الموضوع.

الجلسة الثامنة :

في الجلسة الختامية تم تلخيص ما دار في الجلسات السابقة , وحرص الباحث على سماع وجهات نظر أعضاء المجموعة , حول الفشل والنجاح وتعلم العجز , ثم تم التأكيد على مجموعة من الأفكار , وقد طلـب الباحـث مـن الأعـضاء ذكـر انطباعاتهم حول البرنامج , ومقدار الفائدة التي تحققت , وذكر ملاحظاتهم إيجابيـة كانت أم سلبية, وتم تقديم الشكر وكل التقدير لهم, ثم وبعد نهاية الجلسة تـم تطبيـق الباحث للاختبار البعدي.

4.3 المعالجات الإحصائية :

قام الباحث في هذه الدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية :

1 - إيجاد المتوسطات الحسابية , والانحرافات المعيارية للذكور والإناث , علـى اختبار العجز المتعلم قبل البرنامج الإرشادي وبعده.

2 - استخدام تحليل التباين الثنائي , لإيجاد دلالة الفروق عنـد مـستوى الدلالـة ($\propto$ =0.05)على الاختبار القبلي باختلاف المجموعة و النوع الاجتماعي.

3- استخدام تحليل التباين المصاحب الثنائي لمعرفة أثر البرنامج الإرشادي لمعالجة العجز المتعلم , والنوع الاجتماعي,في مستوى العجز المتعلم لـدى طلبـة الـصف العاشر الأساسي في مدينة معان.

5.3 إجراءات الدراسة :

باستخدام المنهج التجريبي , وبعد أن تم تطبيق الاختبار القبلي علـى جميـع أفراد المجتمع الدراسي وتحديد الفئة المستهدفة , تم اختيار عينة الدراسة بالطريقـة العشوائية والمكونة من (60) طالبا وطالبة تم تقـسيمهم بطريقـة عـشوائية إلـى مجموعتين تجريبية وضابطة , حيث تم تطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعـة التجريبية , في حين لم تخضع المجموعة الضابطة للبرنـامج الإرشـادي , وبعـد انتهاء البرنامج الإرشادي تم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين , و يوضـح الجدول رقم (2) ذلك.

جدول رقم (2)

تصميم البحث في الدراسة

المجموعة	**الاختبار القبلي**		**المعالجة**	**الاختبار البعدي**	
	ذكور	إناث		ذكور	إناث
المجموعة الضابطة G1	15	15	بدون معالجة	15	15
المجموعة التجريبية G 2	15	15	تطبيق البرنامج الإرشادي العقلي الانفعالي	15	15

6.3 متغيرات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

1 - **المتغيرات المستقلة :**

برنامج إرشادي

النوع الاجتماعي

2 - المتغيرات التابعة :

العجز المتعلم

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم و علاقته بمتغير النوع الاجتماعي وذلك بمقارنة التحسن فـي درجـات الاختبـار البعدي بين مجموعتين تعرضت إحداهما للبرنامج الإرشادي (المجموعة التجريبية) , في حين لم تتعرض المجموعة الثانية (الضابطة) لهذا البرنامج , وللتأكد مـن عـدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على الاختبار القبلـي بـاختلاف النوع الاجتماعي وقبل إجراء البرنامج الإرشادي تم إجراء تحليل التباين الثنائي كما هو موضح في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3)

نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر المجموعة والنوع الاجتماعي على الاختبار القبلي

مصدر التباين	مجموعة المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المجموعة (تجريبية، ضابطة)	3.267	1	3.267	0.348	0.558
النوع الاجتماعي	0.066	1	6.667	0.007	0.933
النوع الاجتماعي * المجموعة	21.600	1	21.600	2.300	0.135
الخطأ	526	56	9.393		
المجموع	550.933	59			

وبعد إجراء تحليل التباين الثنائي على الاختبار القبلي كما يظهر من خـلال الجدول تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار القبلي بـاختلاف

النوع الاجتماعي في المجموعتين. مما يعني تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة.

وكذلك تم حساب المتوسطات الحسابية , والانحرافات المعيارية للمجموعتين على الاختبار القبلي , الضابطة و التجريبية , فكانت النتائج كما في الجدول رقم (4) لتؤكد هذا التكافؤ.

جدول رقم (4)

نتائج المتوسطات الحسابية , والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار القبلي

المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	39.76	3.62
التجريبية	39.3	2.39

وتظهر النتائج التقارب الواضح في الوسط الحسابي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

وللإجابة عن سؤال الدراسة هل هناك اثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto = 0.05$) للبرنامج الإرشادي لمعالجة العجز المتعلم , و النوع الاجتماعي, والتفاعل بينهما , في مستوى العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر , تم استخدام تحليل التباين المصاحب الثنائي , باعتبار النوع الاجتماعي والمجموعة المتغيرين المستقلين والعلامة على الاختبار البعدي المتغير التابع , والعلامة على الاختبار القبلي متغير مصاحب والجدول رقم (5) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (5)

نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي لأثر المجموعة و النوع الاجتماعي للاختبار البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	256.063	1	256.063	15.587	.000
المجموعة	1236.582	1	1236.582	75.273	.000
النوع الاجتماعي	28.845	1	28.845	1.756	.191
المجموعة * النوع الاجتماعي	1.639	1	1.639	.100	.753
الخطأ	903.537	55	16.428		
المجموع	2426.666	59			

من خلال الجدول فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= 0.05) باختلاف النوع الاجتماعي, ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (∝= 0.05) على الاختبار البعدي باختلاف المجموعة.

ولمعرفة الفروق لصالح أي مجموعة , تـم إيجـاد المتوسـطات الحـسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين على الاختبار البعدي والجدول رقـم (6) يبـين هذه النتائج.

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية , والانحرافات المعيارية للمجموعتين على الاختبار البعدي

المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	29،8	4,27

الضابطة	39،23	4،79

ونلاحظ من الجدول رقم (6) أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية مما يعد مؤشرا على فعالية البرنامج الإرشادي.

لمناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة : هل هناك أثـر ذو دلالـة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ =0.05) للبرنامج الإرشادي لمعالجـة العجـز المتعلم والنوع الاجتماعي , والتفاعل بينهما , في مستوى العجز المتعلم لدى طلبـة الصف العاشر الأساسي. فقد أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي , وجود اثر ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين على الاختبـار البعـدي تعـزى للبرنـامج الإرشادي. ولصالح المجموعة التجريبية, فيما لم تظهر النتائج وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي في المجموعة التجريبية. كما تـم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين على الاختبار البعدي , فكان الوسط الحسابي للمجموعة التجريبيـة (29.8) , والانحـراف المعيـاري (4.27) , في حين كان الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (39.23) والانحـراف المعياري (4.79) مما يؤكد الفروق لصالح المجموعة التجريبية, وعلى اعتبـار أن الوسط الحسابي للمجموعة التجريبية يمثل العلامة الأقل , والتي تعني التحسن الذي طرأ على المجموعة التجريبية نتيجة التعرض للبرنامج الإرشادي ؛ أي كلمـا كـان الوسط الحسابي أقل , كلما كان التحسن أكبر.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة سيميسلر وزملاؤه (Cemaicilar et al, 2003) والتي استخدمت أسلوبا معرفيا في علاج العجز المتعلم , والذي اظهر تحسن في المجموعة التي تعرضت للعلاج , كما أنها لم تظهر فروق ذات دلالة إحـصائية تتعلق بالنوع الاجتماعي.

وفيما يتعلق بمتغير النوع الاجتماعي فقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسـة (أبو عليا 2000) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالـة إحـصائية بـين الذكور والإناث لدى طلبة الصف العاشر في مستوى العجز المتعلم, في حين بينـت

النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المجموعة ككـل , وهي عينة الدراسة من الصف السابع حتى العاشر.

كما جاءت نتائج دراسة (الأخرس ,1991) متوافقة مع نتائج الدراسة فيمـا يتعلـق بمتغير النوع الاجتماعي, والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحـصائية بـين الذكور والإناث.

أما نتائج دراسة فال آس وهارالـد وفـال آس (Harald & Valås, 2001). فلم تتفق مع نتائج الدراسة فيما يتعلق بمتغير النوع الاجتماعي, فقد أظهرت النتـائج بشكل واضح أن سلوك العجز كان اكثر حضورا عند الذكور من الإناث بينما مـن ناحية أخرى كانت الإناث اقل قدرة على التكيف النفسي من الذكور.

ومن خلال ما تم عرضه من نتائج الدراسة والتي تضمنت برنامج إرشـادي يقوم على أساس تغيير الأفكار السلبية التي يعتقدها الفرد عن نفسه, وتسبب له الفشل المتكرر والعزوف عن المحاولة في مهمات أخرى , وتدني واضـح فـي الدافعيـة وبالتالي تعلم العجز. وقد أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي التحسن الذي طرأ على أفراد المجموعة التي تعرضت للبرنامج الإرشادي , ومما قد يكون ساعد في هذه النتائج, أن معظم أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة كانوا من الفئة الثالثة على مقياس العجز المتعلم والذي تم تطبيقه على أفراد العينة في الاختبار القبلي والبعدي, حيث تشير علامات هذه الفئة إلى وجود العجز المتعلم في حين لـم تظهر في الفئة الرابعة إلا حالات قليلة جدا, والتي تدل علاماتها على وجود العجـز المتعلم بدرجة حادة, ومما قد يكون ساهم أيضا في هذه النتـائج الإيجابيـة المكـان المريح الذي تم توفيره حيث كانت تعقد هذه الجلسات في المكتبة, وبتعاون كبير من إدارة المدرسة, إضافة إلى الجهد الواضح المبذول من قبل المرشدة النفـسية التـي شجعت الطالبات على الحضور و الالتزام رغم خصوصية البيئة, إلا فـي حـالات قليلة جدا و كانت عند بعض الطالبات وبطلب من أسرهن وكان ذلك في الجلـسات الأخيرة . أما فيما يتعلق بالطلبة الذكور فعلى الرغم من عدم وجود مرشد نفسي في المدرسة,إلا أن الالتزام كان جيدا.

كما لوحظ ومن خلال الجلسات الإرشادية على عدد ليس قليل من المجموعة التجريبية ذكورا وإناثا توتر العلاقة بينهم وبين والديهم بشكل واضح عبر عنه أفراد المجموعة خاصة فيما يتعلق بفشلهم في بعض المهمات والتي تحدث أمام والديهم والنقد والتوبيخ الذي يصل إلى حد العنف اللفظي أو الجسدي نتيجة فشلهم والذي ربطوه بهم بمعنى : (أنا أستطيع القيام بالمهمة لكني افشل لأن قيامي بالمهمة يحدث أمامهم بسبب خوفي وارتباكي) وهو ما يستدعي مزيدا من الدراسات عن دور المعاملة الوالدية في حدوث العجز المتعلم , إضافة لبرامج إرشادية للآباء للحد من العجز المتعلم.

وعن المرحلة العمرية التي خضعت للدراسة ذكورا وإناثا, فإنها تتمثل في مرحلة المراهقة, وفيها أن المراهقين كما ذكرت النظرية النفسية الاجتماعية التي قام أريكسون بتكوينها, يعانون من بعض مشكلات التكيف, واضطرابات الهوية, مما يؤدي إلى توتر في العلاقات المختلفة مع الآخرين.(عناني وآخرون, 2003) وكثيرا ما يعبر عن هذا الاضطراب في شكل تمرد وعصيان على أوامر الآباء والتحسس من نقد الآخرين لهم, وهذا ما يفسر التوتر الذي أظهره بعض الطلبة من الذكور والإناث في علاقاتهم مع آبائهم.

ولعل شيوع ظاهرة العجز المتعلم لدى طلبة الصفوف الأساسية بشكل عام وازديادها عند طلبة الصف العاشر الأساسي بشكل خاص, استنادا إلى دراسة أبو عليا؛ تفسرها مرحلة المراهقة, واضطرابات تكوين الهوية, وما يتبع هذه المرحلة من تغيرات سيكولوجية, وفسيولوجية تؤثر في سلوكيات الأفراد, والذي بدوره يؤدي لزيادة حالة العجز المتعلم.

هذا ومن خلال الجلسات الإرشادية تم إحالة طالبتين إلى المرشدة النفسية للإرشاد الفردي بسبب طبيعة المشكلة التي تعاني منها الطالبتان.

الفصل الخامس
الخاتمة والتوصيات

1.5 الخاتمة :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مدينة معان وعن سبب اختيار الصف العاشر الأساسي كمجتمع للدراسة , فقد استند الباحث إلى دراسة أبو عليا والتي أظهرت نتائجها أن أعلى نسبة شيوع للعجز المتعلم كانت في الصف العاشر الأساسي مقارنة مع المراحل لأساسية الأخرى التي ظهر فيها العجز وللإجابة عن سؤال الدراسة هل هناك أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto$ =0.05) للبرنامج الإرشادي لمعالجة العجز المتعلم والنوع الاجتماعي , والتفاعل بينهما , في مستوى العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي , ولمعرفة الفئة المستهدفة تم تطبيق مقياس العجز المتعلم على مجتمع الدراسة (طلبة الصف العاشر في مدارس مدينة معان للعام الدراسي 2004/2005) حيث تم تحديد عينة الدراسة المكونة من (60) طالبا وطالبة تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة , ثم تم تعريض المجموعة التجريبية إلى برنامج إرشادي استخدم النظرية العقلية الانفعالية كأساس نظري له من خلال ثمان جلسات إرشادية وبمعدل جلستين في الأسبوع الواحد , في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي , ثم أعيد تطبيق مقياس العجز المتعلم الاختبار البعدي بعد الجلسة الأخيرة على المجموعتين.

وللتحقق من نتائج الدراسة ومعرفة اثر البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية وعلى متغير النوع الاجتماعي والتفاعل بينهما فقد استخدم تحليل التباين المصاحب الثنائي باعتبار النوع الاجتماعي والمجموعة المتغير المستقل , والعلامة على الاختبار البعدي المتغير التابع , والعلامة على الاختبار القبلي متغير مصاحب ,

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto$ =0.05) تعزى للبرنامج الإرشادي في حين فيما لم تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي في المجموعة التجريبية, كما وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على الاختبار البعدي.

2.5 التوصيات :

في ضوء ما احتوته الدراسة من معلومات ومن خلال النتائج التي توصـلت إليها الدراسة, فأن الدراسة توصي بما يلي :

1- إلقاء مزيد من الضوء على موضوع العجز المتعلم كونه من الموضوعات التي تؤثر على حياة الفرد النفسية بشكل عام, وما يتبعه من نتائج تحد من دافعية الفـرد نحو القيام بالمهمات المختلفة, وعلى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة بشكل خاص.

2- توصي الدراسة ببرامج إرشادية تهدف إلى توعية أسر الأطفال الـذين يثبـت لديهم العجز المتعلم.

3- توصي الدراسة بعمل مزيد من الدراسات عن دور المعلم في شـيوع العجـز المتعلم أو الحد منه.

4- إجراء مزيد من الدراسات والبرامج الإرشادية على الأشخاص الـذين لـديهم عجز متعلم في مراحل دراسية مختلفة لم تتطرق إليها الدراسات.

المراجع

أ- المراجع العربية :

أبو عليا , محمد مصطفى. (2000). العجز المتعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. **مؤته للبحوث والدراسات**. (15),(3) –111-127.

أخرس , نائل محمد، (1991). **موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية عمان. الأردن.

أسعد، ميخائيل إبراهيم. (1986). **مشكلات الطفولة والمراهقة** (الطبعة الثانية). دار الأوقاف الجديدة. بيروت.

حداد، ياسمين. (2000). الدعم الوالدي وحضانة الأطفال ضد العجز المتعلم في المواقف الانجازية. **دراسات**. (27),(2). 287 ـ 311.

حداد، ياسمين، الأخرس. نائل (1998). موقع التحكم المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى الأطفال. **دراسات**. (25),(2) 235 ـ 254.

الخواجا، عبد الفتاح محمد. (2002). **الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية التطبيق مسؤوليات وواجبات دليل الآباء والمرشدين** (الطبعة الأولى) الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، ودار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان.

الروسان, فاروق. (1987) العجز عن التعلم لطلبة المدارس الابتدائية من وجهة نظر التربية الخاصة : دراسة نظرية. **مجلة العلوم الاجتماعية** (15),(1) 245-262.

الريحاني, سليمان.(1985) تطوير اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية. **دراسات**. (11),(12).

زيود, نادر فهمي. (1998). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي** (الطبعة الأولى) دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان.

السفاسفة، محمد إبراهيم، (2003). **أساسيات الإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي** (الطبعة الأولى) مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت.ودار حنين للنشر والتوزيع.عمان.

العناني, حنان عبـد الحميـد, تـيم, عبـد الجـابر, الـشناوي, محمـد محـسن, (2003).**سيكولوجية النمو وطفل ما قبل المدرسة**(الطبعة الثانية) دار صفاء للنشر والتوزيع.عمان

مغاريوس، صموئيل، (1974). **الصحة النفسية والعمل المدرسي** (الطبعة الثانية) مكتبة النهضة المصرية. القاهرة.

محمد , عادل عبد الله , (2000). **العلاج المعرفي الـسلوكي أسـس وتطبيقـات (**الطبعة الأولى) دار الرشاد.القاهرة.

المعروف، صبحي عبد اللطيف.(1988). **البرامج والخدمات الإرشادية في التعليم الثانوي في الوطن العربي** (الطبعة الأولى) مطبعة الجاحظ .بغداد.

ب- المراجع الأجنبية:

Atherton, J. (2003) .**Learning and Teaching : Learned Helplessness**.[on – line]. Available: at : :http://www.dmu.ac.uk/~jamesa/Learning/Learned_ helplessness. Htm

Bourne ,J. L & Ekstrand ,B. R . (1982). **psychology ;its principles and meanings.** new york :CBS College publshing.

Cemaicilar , Z,& Canbeyli , R, & Sunar, D.(2003). learned helplessness Therapy, and personality Traits : An Experimental study. **Journal of social psychology** ; Feb 2003 vol.143Issue1,p65,17p.

Dweck, C.S.(1975) " The Role of Expectation and Atribution in the alleviation of learned helplessness. **journol of personality social psychology.** 1975.31.674-685.

Earhart. (1999). **Pavlov's Doggies, stinkin, thinkin, and Learned Helplessness.** [on – line]. Available : at: http://www.suitelol.com /article.cfm /mental - health –lissues/25639.

Emanoil,G.E. (1999). Kids-and adults – need elbowroom.**Human Ecology**; summer 99,vol.27lssue 3,p15,3bw.

Firmin, M, & Hwang, C.E, & Copella, M, &, Clark, S .(2004). Learned Helplessness :The effect of failure on test-taking. **Education** ; summer 2004 vol. 124 Issue 4 , p688, 6p, 1 chart

Gage, N. L , & Berliner, D.C (1992**)** **Educational psychology.** new jersey : Houghton Mifflin Company.

Harald , Valås.(2001).Learned helplessness and psychological adjustment :effects of age , gender and academic achievement. **Scandinavian Journal of Educational research;** mar 2001, vol.45. lssue 1, p71 20p, 3 charts ,1 diagram.

John m, O, & David , L.(2001). Helplessness locus of control , and psychological health. **Journal of Social psychology**; feb 2001, vol,141 lssue 1,p137,p2.

Ligda, Jay.(1997**).** **Learned helplessness**. [on –line]. Available:at:http://www.humansintheaniverse.net/04/19.asp.

Mckean, K. J.((2002). **Learned Helplessness**. [on – line]. Available : at :http : // www.thisisawar.com / Depression learned.htm.

Penny L, & Gregory R , Pierce ,& J.T, Ptacek , J.T, Kristinel , M. (2003) learned helplessness attributional style and examination performance : enhancement effects are not necessarily moderated by prior failure. **Anxiety , stress coping** ; Dec 2003 , vol. 16 Issue 4 , p359 , 15p.

Robert , & Gordon , m (1996). **learned Helplessness and school failure** [on – line] Available : at : http:// www.1daca.org/gram/gordon.htm

Shieds , K.(1997). **The conflicts of Learned helplessness in motivation.** [on –line]. Available: at http://ematusov.soe.udel.edu/final.paper.pud/pwfsfp/00000062.htm

Wortman, C.B & Loftus, E. F (1992) **psychology**. unied states of America :Alfred A.knopf , inc.

yair ,A, & Mario,m ,& Nir , Z.(2003).the effects of Learned helplessness the processing of a persuasive message. **current psychology**; spring 2003,vol.22.lssue 1,p73,10p.

ملحق (أ)

مقياس العجز المتعلم /أداة الدراسة

ملحق رقم (أ)

مقياس العجز المتعلم /أداة الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب / أختي الطالبة

تتضمن هذه الاستبانة (14) مجالا من المجالات التـي تعكـس مـشاعرك , يرجى التكرم بقراءة كل مجال , وما يتضمنه من عبارات فرعيـة , وعـددها(4) عبارات. وما عليك إلا أن تحدد رقم العبارة التي تنطبق عليك وتعكس مـشاعرك , وذلك برسم دائرة حول رقم العبارة , فقد تختار العبـارة 1 أو 2 أو 3 أو 4. وكـن على ثقة أن المعلومات التي يمكن الحصول عليها ستستخدم لأغراض البحث العلمي , وستكون موضع السرية التامة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحث

<u>معلومات عامة :</u>

الاسم :

النوع الاجتماعي : ذكر أنثى

رمز الشعبة : ( ).

المجال الأول : الفقرة المتعلقة بتوقع الفشل في الدراسة.

1. نادرا ما أتوقع الفشل في دراستي.
2. غالبا ما أتوقع الفشل في دراستي.
3. غالبا أتوقع الفشل في الدراسة.
4. دائما أتوقع الفشل في الدراسة.

المجال الثاني: الفقرة المتعلقة بعدم تحقيق النجاح.

1. أشعر إنني طالب ناجح في دراستي.
2. يمكنني غالبا تحقيق النجاح في الدراسة.
3. يصعب تحقيقي للنجاح في الدراسة.
4. إنني لن أحقق النجاح في الدراسة.

المجال الثالث : الفقرة المتعلقة بعدم السرور.

1. انظر إلى الحياة نظرة متفائلة دائما.
2. في بعض الأوقات لا أرى أن في الحياة أشياء تسر البال.
3. غالبا لا أرى في الحياة أشياء تسر البال.
4. لا يوجد شئ مفرح ويسر البال في هذه الحياة.

المجال الرابع : الفقرة المتعلقة بعدم المشاركة في الأعمال الصفية.

1. يميل زملائي دائما إلى مشاركتي في الأعمال الصفية.
2. يميل زملائي غالبا إلى مشاركتي في الأعمال الصفية.
3. لا يميل زملائي غالبا إلى مشاركتي في الأعمال الصفية.
4. نادرا ما يميل زملائي إلى مشاركتي في الأعمال الصفية.

المجال الخامس : الفقرة المتعلقة بعدم حب المعلمين.

1. إنني محبوب من معلمي دائما.
2. غالبا ما أكون محبوب من معلمي.
3. إنني غالبا غير محبوب من معلمي.
4. إنني غير محبوب من معلمي على الإطلاق.

المجال السادس : الفقرة المتعلقة بالإنجاز الدراسي.

1. دائما يصفني الآخرون بأنني قادر على الإنجاز الدراسي.
2. غالبا يصفني الآخرون بأنني قادر على الإنجاز الدراسي.
3. غالبا يصفني الآخرون بأنني غير قادر على الإنجاز الدراسي.
4. دائما يصفني الآخرون بأنني غير قادر على الإنجاز الدراسي.

المجال السابع : الفقرة المتعلقة بالأمور الدراسية.

1. تسير أموري الدراسية بشكل جيد دائما.
2. كثيرا ما تسير أموري الدراسية على ما يرام.
3. اشعر غالبا بأن أموري الدراسية لا تسير على ما يرام.
4. لا أعتقد مطلقا أن أموري الدراسية تسير على ما يرام.

المجال الثامن : الفقرة المتعلقة بالتشاؤم.

1. أشعر بالتفاؤل دائما.
2. أشعر غالبا بالتفاؤل.
3. أشعر غالبا بالتشاؤم.
4. أشعر بالتشاؤم دائما.

المجال التاسع : الفقرة المتعلقة بالأهمية داخل الصف.

1. اعتقد أنني طالب مهم في الصف.
2. اعتقد غالبا أنني طالب مهم في الصف.
3. أشعر غالبا أن لا أهمية لي في الصف.
4. أشعر دائما أن لا أهمية لي في الصف.

المجال العاشر : في حالة رسوبي في الامتحان فإنني أشعر.

1. بالتوتر العادي لأنني لا أستطيع السيطرة و إعادة تنظيم جهودي للامتحان الثاني.
2. بتوتر أكثر من العادي لأنني لا أستطيع السيطرة و إعادة تنظيم جهودي للامتحان الثاني.
3. بتوتر شديد لأنني لا أستطيع السيطرة و إعادة تنظيم جهودي للامتحان الثاني.
4. بتوتر شديد جدا لأنني لا أستطيع السيطرة وإعادة تنظيم جهودي للامتحان التالي .

المجال الحادي عشر : الفقرة المتعلقة بالسيطرة على أسباب الفشل.

1. أستطيع أن أسيطر تماما على أسباب فشلي في مجال الدراسة.
2. أستطيع السيطرة في أحيان كثيرة على أسباب فشلي في مجال الدراسة.
3. أنا غير قادر في الغالب السيطرة على أسباب فشلي في مجال الدراسة.
4. لا أستطيع دائما السيطرة على أسباب فشلي في مجال الدراسة.

المجال الثاني عشر : الفقرة المتعلقة بالعقاب بسبب تدني التحصيل.

1. لا اعتقد إطلاقا بأنني أستحق العقاب في حالة تدني تحصيلي.
2. اعتقد أحيانا أنني لا أستحق العقاب بسبب تدني تحصيلي الدراسي.

3. اعتقد غالبا أنني أستحق العقاب بسبب تدني تحصيلي الدراسي.

4. اعتقد دائما بأنني أستحق العقاب بسبب تدني تحصيلي الدراسي.

المجال الثالث عشر : الفقرة المتعلقة بلوم الذات.

1. لا ألوم نفسي أبدا عندما أقع في أخطاء دراسية.

2. أحيانا ألوم نفسي عندما أقع في أخطاء دراسية.

3. غالبا ألوم نفسي عندما أقع في أخطاء دراسية.

4. ألوم نفسي دائما عندما أقع في أخطاء دراسية.

المجال الرابع عشر : الفقرة المتعلقة باتخاذ القرارات الخاطئة.

1. اتخذ قرارات صائبة دائما.

2. غالبا ما أتخذ قرارات صائبة.

3.نادرا ما أتخذ قرارات صائبة.

4. اتخذ قرارات خاطئة دائما.

ملحق (ب)

تصحيح المقياس

ملحق (ب)
تصحيح المقياس

- تكونت الصورة الأولية للأداة من (14) فقرة .

- اتبعت كل فقرة بـ (4) عبارات فرعية رتبت وفقا لشدة الخاصية بدءا من عدم وجودها , وانتهاء بوجودها بدرجة حادة.

- عبر عن ذلك بالأرقام 4.3.2.1.إذ أن الدرجة (1) تعبر عـن عـدم وجود الخاصية , في حين تُعبر الدرجة (4) عـن وجـود الخاصـية بدرجة متطرفة.

وبناء عليه تم اعتبار العلامات التالية مؤشرا على درجة وجود أو عـدم وجـود خاصية العجز المتعلم عند الفرد :

1 - من 14 إلى 25.2 لا يوجد عجز متعلم.
2 - من 25.2 إلى 36.4 مؤشر على بداية العجز المتعلم.
3 - من 36.4 إلى 44.8 يوجد عجز متعلم.
4 - من 44.8 إلى 56 يوجد عجز متعلم بدرجة حادة.

و عليه تكون :

- أدنى درجة على المقياس هي 14 وتمثل عدم وجود خاصية العجز المتعلم عند الفرد.
- أعلى درجة على المقياس هي 56 تمثل وجود الخاصية بدرجة حـادة جدا.

وتم أخذ عينة الدراسة من الفئة الثالثة والرابعة. والتي تمثل وجود الخاصية.

ملحق (ج)

البرنامج الإرشادي

ملحق (ج)

البرنامج الإرشادي

يستند هذا البرنامج على الأساس النظري للاتجاه العقلي – الانفعالي لالبـرت أليس وقد تم تطبيقه من خلال (8) جلسات إرشادية مدة الجلسة الواحدة (60) دقيقة وبمعدل جلستين في الأسبوع الواحد اعتبارا من بداية تنفيذ هذا البرنامج مـستخدما الأساليب الفنية التالية المستمدة من الاتجاه العقلي – الانفعالي :

1- أسلوب المواجهة.
2- التغذية الراجعة.
3- الواجبات البيتية.
4- النمذجة ولعب الدور.
5 - استخدم الباحث أساليب تعليمية أخرى مساعدة مثل : الآيات القرآنية و عرض الأفلام , وقصص معبرة وهادفة من الواقع تصب في نفس الموضوع.

وقد احتوت كل جلسة من جلسات البرنامج الإرشادي على ما يلي :

- مراجعة وتلخيص الجلسة السابقة.
- مناقشة الواجب المنزلي للجلسة السابقة.
- مناقشة مضمون وهدف الجلسة.
- تلخيص ما تم في الجلسة , وتكليفهم بالواجب البيتي.

الأهداف العامة للبرنامج :

ـ معالجة العجز المتعلم لدى أفراد المجموعة التجريبية.

ـ أن يميز أفراد المجموعة بين التفكير الإيجابي والتفكير السلبي في التعامل مع الأحداث والمواقف المختلفة. واستبصار الأثر الذي يتركه كل منهما على حياة الفرد

ـ كيفية التعامل مع الخبرات السلبية في حال حدوثها , وتحويل نتائجها إلى نتائج إيجابية. (اصنع من الليمون شرابا حلو المذاق).
ـ أن يصل الأفراد إلى مرحلة تمكنهم من تجاوز الخبرات السلبية والمهمات الفاشلة التي تعترضهم في المستقبل. وان يدركوا بأن لديهم القدرة على النجاح وتجاوز الصعاب في ظل الإرادة الصلبة.

الجلسة الأولى :

الجلسة الإرشادية الأولى كانت جلسة بنائية.

وتضمنت الأهداف التالية :

ـ التعارف بين المرشد وأعضاء المجموعة الإرشادية.
ـ التعريف بالبرنامج الإرشادي , أهدافه , طبيعته.
ـ التعرف على حقوق وواجبات أعضاء المجموعة الإرشادية.
ـ بناء العلاقة الإرشادية.
ـ التعرف إلى توقعات أعضاء المجموعة وتصوراتهم حول البرنامج.
ـ الاتفاق على موعد ومكان الجلسات الإرشادية الأخرى والتأكيـد علـى احتـرام الموعد.
ـ تم إعطاء الأعضاء فكرة عن طبيعة الأساليب التي سوف تستخدم في الجلسات.
ـ صياغة الأنظمة والقوانين والتعليمات التي يجب التقيد بها داخل الجلسات.
ـ وهدفت الجلسة أيضا إلى التعرف على أهمية التفكير عند الإنسان.

تم الحديث عن التفكير عند الإنسان , وإنها ميزة خص الله بها الإنسان وحثه على التفكير والتدبر , بل عد ذلك عبادة وتقربا إليه سبحانه , وبين أن الله قد حـث على التفكير وخاطب العقل في مواطن كثيرة ؛ لأن فيـه نجـاة وتـسليم للإنـسان

في الدنيا و الآخرة.... وذلك بذكر بعض الآيات التي تدل على ذلك (ذكـر بعـض الآيات.....)

ـ تحدث الباحث عن كيف يكون الإنسان عقلانيا ولاعقلانيا (بإيجاز)

و في نهاية الجلسة تم إعطاء الأعضاء واجبا بيتيا , تمثل بكتابة أفكـار عقلانيـة وأخرى لاعقلانية من وجهة نظرهم , بهدف التعرف على تصوراتهم وتدوينها على النموذج التالي :

الفكرة	عقلانية	غير عقلانية

الجلسة الثانية :

تضمنت شرح نظرية (**A.B.C**)

الأهداف:

- أن يدرك الأعضاء بأن طبيعة التفكير والإدراك للأحداث هو ما يسبب السعادة أو الشقاء للأفراد وليس الأحداث نفسها. وذلك من خلال شرح نظرية (A.B.C)

في بداية الجلسة قام الباحث بالترحيب بأعضاء المجموعة , وشكرهم على الالتزام بالموعد.

- تلخيص ومراجعة ما دار في الجلسة السابقة.
- مناقشة الواجب البيتي حول تصوراتهم عن الأفكار العقلانية واللاعقلانية وذلك بقراءة كل عضو للواجب والتعليق عليه من قبل المرشد والأعضاء.

- قام الباحث بتوضيح معنى الأفكار العقلانية واللاعقلانية , وذلك بشرح نظرية (A.B.C) المستمدة من نظرية أليس , حول الإدراك والتفكير لدى الفرد عند مواجهته للأحداث المختلفة , وبين أن إدراك الفرد لهذه الأحداث هو الذي يسبب له التعاسة والشقاء , وليست الأحداث بحد ذاتها مستعينا ببعض الأمثلة منها :
- اعتاد أسامة أن يلقي التحية على سعيد كلما شاهده , مبتسما له ومازحا معه فهو في نظره يحبه ويحترمه , وهذا ما اعتاد عليه سعيد من أسامة. ولكن حدث أن مشى أسامة بجانب سعيد ذات مرة , ولم يلق التحية عليه , بل حتى لم ينظر إليه ماذا فعل سعيد ؟ لقد تأثر بدرجة كبيرة حتى انه لم يستطع القيام بشيء , وقف صامتا يحدث نفسه (حديث النفس) وحاول الابتعاد عن الآخرين وتجنبهم , وقد بدا عليه التأثر.هنا توقف الباحث موجها سؤالا للمجموعة , ما الذي حدث ؟ بهدف زيادة درجة التركيز عند الأعضاء ولأن مثل تلك المواقف أو التي على شاكلتها تتكرر في مواقف حياتية كثيرة (كتجاهل المعلم , أو الرفاق , أو حتى الأب سواء كان ذلك في البيت , أو في المدرسة أو السوق.....الخ). مستمعا لهم.

عاد الباحث ليوضح للمجموعة ما الذي حدث ؟ فالحدث (A) أسامة لم يلـق التحية والاعتقاد (الإدراك) (B) كيف أدرك سعيد هذا الحدث , والنتيجة (C) نتيجة هذا الإدراك , وما تركه على نفسية سعيد.

في هذه الحالة سعيد فكر بطريقة غير عقلانية فحدث نفسه بعبارات: (لقـد أهملني..يبدو أني غير محبوب... تجاهلني... لا يحبني... لماذا فعل ذلك... ؟ مـا الذي فعلته له... ووو... وغيرها من العبارات السلبية المؤذية للـنفس. ثـم كانـت النتيجة الانطواء والابتعاد عن الآخرين تأنيب الذات لشيء لـم تفعلـه , وتحميلهـا المسؤولية وتعميم السلبية.. لا أحد يحبني....).

وقام الباحث بإعادة طرح الحدث ذاته (عدم إلقاء التحية) لكن سعيد فكر هـذه المرة بطريقة عقلانية إيجابية مثل : (سعيد مبتسما..مستغربا ! يحدث نفسه قائلا : يبدو أن أسامة هذا اليوم مشغول بدرجة كبيرة حتى انه لم يراني , أعانه الله... هكذا ببساطة... والنتيجة .. استمر سعيد في عمل ما كان يقوم به دون انزعاج أو تأثر , وبين الباحث أن الاعتقادات الخاطئة التي يعتقدها الفرد عن نفسه والتفكير السلبي هو ما يسبب المعاناة للفرد , ويجعله عاجزا ضعيفا مكتئبا.

و طلب الباحث من بعض الأعضاء لعب دور سعيد و أسامة لمواقف مختلفة أخرى تتكرر يوميا في حياتنا , والتفكير مرة بشكل سلبي ومـرة بـشكل إيجـابي. للتعرف الكثر على ما تسببه الأفكار السلبية من مشاعر ونتائج سيئة تؤثر أكثر فـي حياة الفرد وكذلك كيف تكون النتائج لو فكرنا بشكل إيجابي.

وكان الهدف أيضا من لعب الدور هو زيادة الألفة بين أعضاء المجموعة بعد هذه الجلسة.

- قام الباحث بتلخيص ما دار في هذه الجلسة , بالاستفادة من التغذية الراجعة.
- تم تكليف الأعضاء بواجب بيتي يتمثل بذكر حدث (موقف) حصل مع كل منهم وسبب لهم معاناة , كان بالإمكان تجنبها ,وذلك مـن خـلال النموذج التالي :

الحدث (الموقف)	كيفية التعامل معه (إدراكه للحدث)	نتيجة هذا التعامل	هل كان بالإمكـان تجنب ذلك

الجلسة الثالثة :

تضمنت مناقشة إحدى أفكار أليس اللاعقلانية.

الأهداف :

- أن يدرك الأعضاء أن تعاسة الفرد وسعادته ليست رهن الأحداث الخارجية وأنه قادر على التحكم والسيطرة , وعدم الاستسلام لها.

في بداية الجلسة تم الترحيب بأعضاء المجموعة وتم تلخيص ما دار في الجلسة السابقة.

قام الباحث باستعراض الواجب البيتي والتعليق عليـه , وسـماع وجهـات النظـر المختلفة من الأعضاء.

في هذه الجلسة اعتمد الباحث على إحدى أفكار ألـيس اللاعقلانيـة كمحـور أساسي للجلسة لارتباطها في الموضوع وهي : (**تنشأ تعاسة الفـرد عـن ظـروف خارجية لا يستطيع السيطرة عليها , أو التحكم بها**). إذ قام بتوضيح هذه الفكـرة مبينا أن التعاسة تنشأ من نظام المعتقدات الذي نحمله بداخلنا , ومواقفنا اتجاههـا , وإننا نستطيع أن نتحكم بهذه الظروف من تعاملنا معها فقد يكون أمرا محزنـا فـلا يعني أن يسيطر علينا الحزن , وقد نفشل في مهمة ما فلا يعني ذلك أننا دائما سنفشل , بل يمكن أن نتعامل مع الفشل ونحوله إلى وسيلة للنجاح لا الهزيمـة و الإحبـاط. وكما قيل : (**اصنع من الليمون شرابا حلو المذاق**).

وقد تم استخدام أسلوب المناقشة والحوار حول ذكر مواقـف معينـة قـد تحدث معنا وتم ضرب الأمثلة على ذلك. وطلب من الأعضاء الإجابة عن سـؤال فحواه (لديك غدا امتحان , وكان عندك متسع من الوقت للدراسة وكنت قد خططت لذلك , ثم حدث أمر ما كمرض أحد الوالدين أو الاخوة , أو انقطاع التيار الكهربائي فترة زمنية محددة , أو مجيئ ضيوف فجأة دون سابق موعد أو.... ماذا سـتفعل ؟ هل ستلعن حظك بمرض أحد الوالدين وتقف مستسلما أم انك ستلعن الظلمة , أم انك ستقنع نفسك بأنك غير قادر على التحكم بهذه الظروف , وبالتالي عدم الدراسة ممـا يترتب عليه الفشل في الامتحان , و أنك ستبرر هذا الفشل... أم انك سـتقاوم هـذه الظروف وتخلق لنفسك أجواء تدرس فيها حتى تحقق نتيجة طيبة تكون أنت راضيا عنها) تم الاستماع إلى وجهات النظر المختلفة للأعضاء والتعليق عليها.

- قام الباحث بتلخيص ما دار في هذه الجلسة. وإعطاء المجموعة واجبا بيتيا تضمن ذكر ظروف و مواقف حدثت معهم. ومدى سيطرتهم عليهم ونتيجة ذلك عليه كما في النموذج التالي :

الموقف(الظرف)	مدى سيطرتي عليه	نتيجة ذلك على مشاعري

الجلسة الرابعة :

تضمنت الحديث عن الفشل وتبعاته المتوقعة على الأفراد.

الأهداف :

- أن يدرك الأفراد أن جميع الناس يمرون بتجارب فاشلة , فهي لا تتعلق بفئة دون أخرى.
- أن يدرك الأعضاء أن الفشل عندما يحدث ليس بالضرورة أن تكون نتائجه سيئة على الأفراد , بل يمكن أن يكون سببا للنجاح إذا ما أحسن استثماره.

في بداية الجلسة قام الباحث بتلخيص ما دار في الجلسة السابقة. ثم قام بمراجعة الواجب البيتي مستعرضا إجابات الأعضاء والتعليق عليها.

- بعد ذلك كان المحور الأساسي لهذه الجلسة هو (الحديث عن الفشل وما يسببه من تبعات نفسية سيئة على الفرد إذا ما استسلم له. مما يولد لديه العجـز حتـى عـن المحاولة في المرات القادمة معتقدا انه لا يستطيع أن يحقق النجاح. في حـين انـه يمكن للفرد الاستفادة من تجاربه الفاشلة في تحقيق النجاح).

وقد استخدم الباحث أسلوب القصص الواقعية التي لها علاقة بالموضوع , موجها الأسئلة للمجموعة الإرشادية أثناء وبعد سرد القصة للتعرف على أفكارهم فيما لـو حدثت معهم مثل تلك المواقف , ولغاية الاستفادة من تجـارب الآخـرين الإيجابيـة وتجنبا للسلبيات.

وهذه القصة حدثت لطالب في إحدى كليات المجتمع... التحق بالدراسة رغم انه كان موظفا , لكنه أراد إكمال تعليمه ليحسن من وضعه الوظيفي والأكاديمي. علمـا بأنه يكبر الطلبة الذين يدرسون معه بسنوات عدة , مما يعني عدم وجود الانـسجام على الأقل في البداية. وشاء القدر أن يتأخر عن الدوام في بداية الفـصل الأول , و يتغيب عن مجموعة من المحاضرات , وعندما حـضر أول محاضـرة , فـوجئ بالمدرس يطلب منه أن يخرج إلى السبورة ويقوم بحل سؤال يتعلق بالمادة.... كـان الطلبة قد تعرضوا له في محاضرة سابقة , وأمام جميع الطلبة وكان المدرس فضا غليظ القلب معه , فزاد إرباك الطالب وتوتره , وقد حاول الطالب إقناع المدرس من أن يعفيه من السؤال لأنه لم يحضر سابقا ولا يعرف شيئا , لكن المـدرس أصـر وبشكل عجيب إلا أن يخرج الطالب , وأمام هذا الإصرار خرج الطالـب ووقـف وصمت وارتبك وتلكأ فهو لا يعرف شيئا إضافة لذلك انه أمام طلبة لا يعرف أحـدا منهم (موقف في غاية الإحراج والإحباط وتثبيط العزيمة) ويحدث معه في أول يوم يداوم فيه , خرج الطالب من المحاضرة متألما..... وهو يفكر في أن يعود أدراجـه ويلغي مشروع إكمال الدراسة. فهو اليوم الأول له والمحاضرة الأولى فيحدث كـل ذلك معه. ماذا سيفعل ؟..... (عندها توقف المرشد ليتوجه إلى المجموعة الإرشادية وبهدف التعرف على توقعاتهم وردود أفعالهم , على افتراض لو حدث ذلك معهم) ثم عاد ليكمل , وما بين تردد وصراع قرر أن يكون , فذهب إلى المكتبة , وقام باستلام عدة كتب تتحدث عن مضمون المادة , ثم ذهب إلى بعض المعارف ممن هـم فـي

نفس المجال , وسألهم واخذ منهم , ثم تفوق على نفسه , وعلى الموقف الصعب الذي حدث , ليكمل دراسته ويكون الأول على دفعته ويتخرج , ثم اكمل دراسته ليحـصل على الشهادة الجامعية , ثم تعلم اللغة الإنجليزية , ليحصل بعد ذلك على بعثة دراسية في سويسرا لإكمال الماجستير والدكتوراه.
- بعد ذلك تم سماع وجهات نظرهم حول المضمون والعبر المستفادة ولو انه اختار الاتجاه الآخر ماذا حدث ؟ وقياس ذلك على أنفسنا. ثم قام الباحث بتلخيص العبـر والفوائد من هذه الجلسة.

- ثم قام الباحث بإعطائهم واجبا بيتيا حول هذا الموضوع. تضمن ذكـر مهمات فشل تخللها نجاح , وأخرى تخللها إحباط ومزيد مـن الفـشل والمقارنة بينهما.

الجلسة الخامسة :

تضمنت التعرف على مفهوم العجز المتعلم.

الأهداف :

ـ أن يتعرف الأعضاء إلى **مفهوم العجز المتعلم** , ودوره بتدني الدافعية ولوم الذات الذي يؤدي إلى الإحباط وعدم المحاولة في المهمات القادمة.
ـ أن يدرك الأعضاء أن العجز المتعلم ناتج عن معتقدات الفرد الخاطئة عن نفسه وقدراته , وتوضيح ذلك بالأمثلة.
تم تلخيص ما تم في الجلسة السابقة. و مناقشة الواجب البيتي.
الحديث عن مفهوم العجز المتعلم , وعلاقة ذلك باعتقادات الفرد الخاطئة التـي يحملها عن نفسه , وعن قدراته مما يؤدي إلى فشله في مهمات كان يمكن أن ينجح

فيها لو انه أدرك بشكل صحيح هذه القدرات. وربط ذلك بالتحصيل وتدني الدافعيـة ولوم الذات الذي ينتج عنه التشاؤم وبالتالي الإحباط .

قام الباحث بنشاط يهدف إلى إقناع العضو أن الفشل في مواقف كثيرة قد لا يكون بسبب ضعفك في هذا الموقف , وإنما بسبب صعوبة هذا الموقف أصلا والذي يتعدى قدراتك الحقيقية , وبالتالي تفسر الأمر على انه ضعف وعجـز منـك أنـت وتقوم بتعميم هذا الفشل , حتى المواقف السهلة تفقد فيها المحاولة , ويصيبك الإحباط واليأس , ومع تكرار هذه المواقف , يزداد اعتقادك بالعجز والضعف وحتى لو كانت المهمة صعبة فلا يعني إذا فشلنا فيها إننا سنفشل في مهمات أخرى.
قسم الباحث المجموعة إلى قسمين , بشكل عشوائي , و قدم لكل مجموعـة ورقـة تتضمن سؤالا واحدا في الأعراب (وكان الباحث قد سأل المجموعة عن اكثر المواد صعوبة فكان اختيار الغالبية الأعراب فتعمد الباحث أن تكون الأسئلة من الإعراب) تميز سؤال المجموعة الأولى بالصعوبة , في حين تميز السؤال الآخر بالسهولة دون علم المجموعتين على افتراض أن الذين اخذوا السؤال الصعب سيصابون بالإحباط

بسهولة وربما سيشكون في قدراتهم , مقارنة مع القسم الثاني من المجموعة. وطلب الباحث من كلا المجموعتين حل السؤال , وحدد دقيقتان للإجابة عن السؤال الصعب و دقيقتان للسؤال السهل. وبعد الانتهاء من الإجابة قام الباحـث بتـصحيح الأوراق وكانت النتيجة المتوقعة فشل في السؤال الصعب , ونجاح مقبول في السهل.ثم وجه الباحث سؤالا إلى مجموعة السؤال الصعب , عن سبب فـشلهم , فكانـت الإجابـة لضعفنا في الإعراب (عزو الفشل لضعفهم) , في حين أن المجموعة الثانية , كانت افضل في الإجابة. حاول الباحث أن يبين للمجموعـة الإرشـادية (مـستخدما أسلوب المواجهة) , خاصة مع مجموعة السؤال الصعب أن فشلهم في حل الـسؤال يعود لصعوبة السؤال نفسه , لا لضعفهم كما يعتقدون , وإن الباحث تعمد وضع هذا السؤال حتى يثبت لكم أن الفشل لا يعود سببه لضعف داخلي يجعلنا نلوم أنفسنا كثيرا ونقنع أنفسنا أن لا مجال للمحاولة في المرات القادمة فقد استسلمنا لهذا الـضعف ,

وبالتالي نكون ضحية للإحباط. ثم ربط الباحث بين العجز المتعلم , وتكرار الفـشل في مهمات مختلفة , مما يدفع الفرد إلى الاعتقاد بضعفه وعجـزه عـن أداء هـذه المهمات.

بعد ذلك قام الباحث بتلخيص الأفكار الواردة في الجلسة , وتم تكلـيفهم بواجب بيتي طلب منهم أن يذكروا مهمة أو مهمتين يعتقدون أنهم عـاجزون عن القيام بها وذكر سبب هذا العجز , ومدى إمكانية التغلب عليها كما هـو موضح في النموذج التالي :

المهمة التي تعجز عـن القيام بها	سبب العجز	هل تستطيع التغلب عليها

الجلسة السادسة :

احتوت على فلم وثائقي في مواجهة العقبات من خلال الإرادة والتصميم.

الأهداف :

ـ هدفت هذه الجلسة إلى التركيز على **التصميم والإرادة والقـدرة** عنـد الإنـسان وعدم التخاذل والتراجع والعجز اتجاه العقبات المختلفة بل الإصرار وإعادة المحاولة للوصول إلى تحقيق الأهداف.

قام الباحث بتلخيص ما دار في الجلسة السابقة.ثم تمت مناقشة الواجب البيتي.
ـ طلب من الأعضاء تدوين ملاحظاتهم على الفلم الذي سيشاهدونه , من اجل مناقشتها , حيث تم توزيع الأوراق عليهم. و تم تهيئتهم لذلك.

محور هذه الجلسة كان التركيز علـى القـدرات الموجـودة لـدى البـشر والتصميم على تحقيق النجاح رغم كل العقبات التي يمكن أن تواجهنا , للوصول إلى تحقيق الأهداف والغايات المختلفة. ولإيصال هذه الفكرة تم عرض فلم وثائقي معبر جدا مدته ربع ساعة , يتحدث عن سمك السلمون ورحلته المدهشة الطويلة من مكان نشأته في مجرى مياه الأنهار إلى مياه المحيطات , ثم العودة رغم طـول المـسافة وتشعب مجاري الأنهار , إضافة إلى أنها كانت تسبح بعكس مجرى النهر, وتضطر إلى القفز لعدة أمتار حتى تتغلب على المرتفعات , ورغم ذلك تصل في النهاية إلـى مكان نشأتها لتضع بيضها , وبعد ذلك تموت. ويشتمل الفلم على قـصص عجيبـة تتحدث عن الإرادة والتصميم للوصول إلى الأهداف رغم العقبـات الكبيـرة التـي تواجهها (وهو آية من آيات الله في خلقة , ودروس وعبر للبشر).
ـ تم مناقشة الملاحظات التي دونها أعضاء المجموعة ومدى مطابقة ما قامت بـه اسماك السلمون مع مواقف حياتية نعيشها وتتعرض لها. وكان ذلـك مـن خـلال المناقشة والحوار الفعال.
ثم تم تكليف المجموعة بواجب بيتي يتضمن مواقف تعترضنا , في مجالات مختلفـة وكيف نواجهها. بهدف ترسيخ فكرة الفلم الذي شاهدوه.

الجلسة السابعة :

تضمنت مناقشة إحدى أفكار أليس اللاعقلانية.

الأهداف :

ـ أن يدرك الأعضاء أن أحداث الماضي المؤلمة والسيئة لا تقرر ما يحدث لنا في الحاضر.

ـ أن الفشل في مهمة سابقة لا يعني أننا سنفشل في مهمة جديدة.

بدأت الجلسة بتلخيص ما دار في الجلسة السابقة. والتأكيد على الأفكار المطروحة فيها. ثم تم تمت مناقشة الواجب البيتي.

في الجلسة السابعة اعتمد الباحث أيضا على إحدى أفكار أليس اللاعقلانية كمحور أساسي للجلسة لارتباطها في الموضوع وهي : (**تقرر الخبرات والأحداث الماضية سلوكنا الحاضر , وان تأثير الماضي لا يمكن محوه أو تجاهله**).

بين الباحث الأثر السلبي لهذا الاعتقاد على حياة الفرد الذي يربط حياته ومستقبله بماضي مؤلم , وبالتالي يعمم هذه الخبرات السلبية على مواقف حياته المختلفة فيتعثر دائما كما تعثر في الماضي , وقد طلب الباحث من الأعضاء التعليق على هذه العبارة : (سئل أحد الناجحين عن الأسباب التي أدت إلى نجاحه , فقال : الخبرات والتجارب الناجحة. فقالوا له : كيف حصلت على الخبرات والتجارب الناجحة. قال : من القرارات الصحيحة. قالوا كيف حصلت القرارات الصحيحة قال : من الخبرات والتجارب الفاشلة).

طلب من الأعضاء أن يذكروا خبرات سلبية حدثت معهم , سـواء فـي المدرسة أو البيت , مع الأصدقاء أو الأهل , وكيفية التعامل مـع الخبـرات السلبية وبيان أن هذه الخبرات هي أمر متوقع حدوثه مع أي فـرد , وهـي حقيقة يجب التعامل معها , والمهم كيف نتعامل معها وقد طلب من الأعضاء الاشتراك في التعليق على ذلك. مستذكرين ما دار فـي الجلـسات الـسابقة كما طلب الباحث من بعض الأعضاء لعب الدور مع زملائهم , بحيث يضع العضو نفسه مكان الآخر في تعرضه لخبرة سلبية ليقوم بما يجب عمله بشكل صحيح وتجاوزها.

وتم ضرب الأمثلة على أشخاص تعرضوا لخبرات سلبية لكنها زادتهم صلابة و إرادة , وجعلتهم من اكثر الناس نجاحا.

وقد استخدام الباحث أسلوب المواجهة , وتوجيه الأسئلة المختلفة , واستخدام الأمثلة من اجل تغيير القناعات الخاطئة عن الخبرات السلبية الموجودة لدى أفـراد المجموعة.

ثم كلفوا بواجب بيتي. بذكر خبرة سلبية وتأثيرها الإيجابي أو السلبي وكيفيـة تقبلها و بهدف التمييز والمقارنة التي سيقوم بها العضو , كمـا هـو موضـح فـي النموذج التالي :

خبرة سلبية	كيفية تقبلها	تأثيرها الإيجابي	تأثيرها السلبي

الجلسة الثامنة :

جلسة ختامية تقيميه

الأهداف :

- هدفت الجلسة الختامية إلى التأكيد على الأفكار المطروحة في الجلسات السابقة.

- هدفت إلى تقييم النتائج.

تم تلخيص ما دار في الجلسة السابقة. ومناقشة الواجب البيتـي. والتأكيد على ما دار في الجلسات السابقة من أفكار , وأهداف.
الحرص على سماع وجهات نظر الأعضاء حول الفشل والنجاح وتعلم العجز
كما تم في الجلسة الأخيرة مناقشة الأفكار التالية :

- الفشل الذي نواجهه أحيانا يتعرض له معظم الناس , لكن تأثير نتـائج هذا الفشل يختلف من شخص إلى آخر.
- لا يعني فشلنا في مهمة إننا سنفشل في مهمات أخرى لاحقة , وبالتالي نكون مستسلمين فاقدي الإرادة , لكن الفشل يكون سببا في النجاح عند آخرين. " عسى أن تكرهوا شيئا وهو خير لكم "
- يمتلك الفرد طاقة هائلة كامنة في أعماقه يستطيع إن استغلها صـناعة المعجزات.
- انظر إلى الحياة وأحداثها نظرة تفاؤل وأمل لا نظرة تـشاؤم ومـل (سجنت فرنسا قبل ثورتها شـاعرين مجيـدين متفـائلا , ومتـشائما فاخرجا رأسيهما من نافذة السجن , فأما المتفائل فنظـر نظـرة فـي

النجوم فضحك , و أما المتشائم فنظر إلى الطين في الشارع المجاور فبكى. انظر إلى الوجه الآخر للمأساة ؛ لأن الـشر المحـض لـيس موجودا بل هناك خير ومكسب.)

- غير الأسلوب الذي تتحدث به مع نفسك.
- بعد ذلك تم تلخيص ما دار في هذه الجلسة والجلسات السابقة والتأكيد على أفراد المجموعة القيام بنشاطات معينة بعد هذا البرنامج , بـذكر إيجابيات الأشياء التي تحدث. تكرار عبارات إيجابية عن نفسه , وفي نفسه مثل : أنا قادر على فعل ذلك , أستطيع المحاولة مـرة أخـرى فشلت لأنني لم أحاول جيدا...., وعدم لوم الذات كثيرا حاسبها دون أن تلومها على أمر قد قضى.

- بعد ذلك شكر الباحث أفراد المجموعة الإرشادية , علـى حـسن تعـاونهم واستجابتهم الالتزام بمواعيد الجلسات وتعليماتها.
- ثم طلب منهم الباحث الإجابة عن فقرات مقياس العجز المـتعلم (الاختبـار البعدي).